РУССКАЯ ШКОЛА
за рубежом

Книга 24

1927

ПРАГА

Издание Объединения Земских и Городских
Деятелей в Чехословакии.

R 3(05)
R 557

СОДЕРЖАНИЕ № 24:

Проф. *С. И. ГЕССЕН:* Иоганн Генрих Песталоцци 611
Проф. *О. БОВЭ:* В чем величие Песталоцци? 631
Проф. *АЛ. МАКЛЕЦОВ:* Борьба с детской беспризорностью в СССР 637
Н. ГАНЦ: Школьная система Александра I 696
С. ЕГУНОВА: Школьное естествознание в России 685
А. ДЕХТЕРЕВ: Новое в отношениях семьи и школы в русской эмиграции 702
А. ТЫМИНСКИЙ: Русская школа в Литве. (Отчет о 1-м съезде деятелей русской школы в Литве) 707

Некролог:

Н. НОВОЖИЛОВ: О. К. Нечаева 720
„ А. А. Федорова 721
„ Ф. А. Эрн 723

Библиография:

Проф. *С. И. ГЕССЕН:* Новая литература о Песталоцци. — *Н. ГАНЦ:* Board of Education. Report of the Consultative Committee on the Education of the Adolescent 726

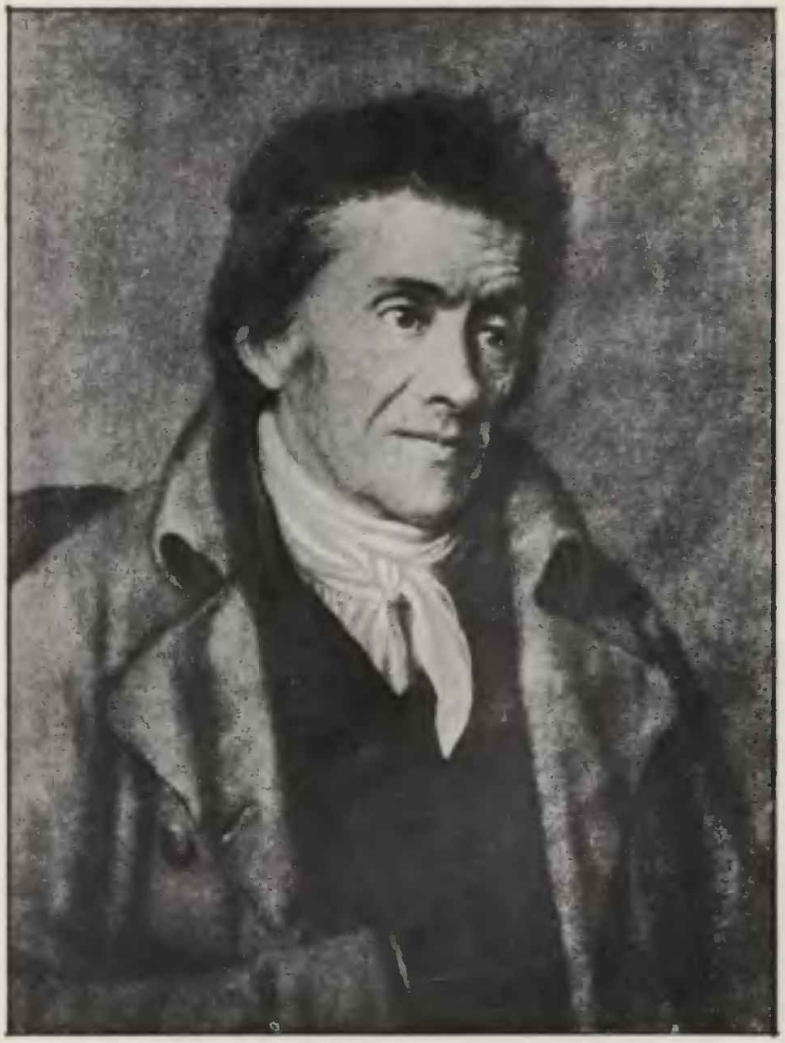
Учебники и методики:

Прив.-доц. *С. КАРЦЕВСКИЙ:* А. М. Пешковский. Наш язык. Charles Bally. Le langage et la vie 738

Хроника:

Советская Россия. Иностранная хроника. Зарубежная хроника. 749
Книги, присланные в редакцию 769

Содержание тома четвертого (кн. 19—24).



РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией
проф. *С. И. Гессена*, прив.-доц. *С. И. Карцевского и В. А. Ригана*
Адрес редакции: *Praha II, Panská ul. 16.*

Год изд. 4-й Прага 1926—27 г. 215358/24 № 2

MINISTERSTVA ZAHRANIČNÍCH VECÍ V PRAZE SLOVANSKÁ KNIHOVNA

Иоганн Генрих Песталоцци.

(К столетию со дня смерти — 17 февраля 1827).

> «Спаситель бедных в Нейгофе. Народный проповедник в «Лингард и Гертруда». В Штанце — отец сирот. Основатель народной школы в Бурдгорфе и Мюнхенбухзее. Воспитатель человечества в Ивердоне. Человек, христианин, гражданин. Все для других, для себя ничего. Да будет благословенно имя его».
>
> Надпись на могиле Песталоцци в Бирре.

То историческое бессмертие, которое мы чествуем юбилейным поминовением, есть почти всегда бессмертие не столько жизни, сколько «блага», т. е. творения, порожденного жизнью, но и от нее отрешившегося, все равно, будет ли это поэтическое произведение, научное открытие или политическое дело. Творения, целокупность которых составляет то, что мы называем культурой, ведут свое как бы независимое существование в веках, и жизнь, увековеченная в благах, интересует нас лишь постольку, поскольку она разъясняет нам их смысловой кристалл. Жизнь «бессмертного» имеет для нас только вторичный интерес, как комментарий к оставленному им наследию.

Песталоцци не подходит к этому типу бессмертных. Правда, он был и поэтом, и философом, и педагогом. На всех этих поприщах ему пришлось пережить исключительный успех. Но замечательно, что чем дальше шло время, отрешающее творение от породившей его жизни, тем больше подвергались творения Песталоцци забвению. Кто сейчас читает еще «Лингарда и Гертруду», этот роман, написанный на народном наречии, взволновавший до слез королеву Луизу, но так и не дошедший до народа? На кого из философов оказали влияние «Мои исследования о ходе природы в развитии человеческого рода»? Кто из педагогов еще верит в знаменитый «равносторонний четырехугольник»? Сам Песталоцци ясно сознавал эту внешнюю неудачу своей жизни. В самый день смерти он писал: «Смерть — ничто. Я умираю охотно, ибо я устал и хочу наконец покоя. Но прожить жизнь, всем пожертвовать и ничего не достигнуть, видеть все разрушенным и вместе с творением своим сойти в

могилу, — это ужасно». И все же мы чествуем Песталоцци, а философы, педагоги, историки и художники посвящают ему свои творения, хотя жизнь его и не сумела откристаллизоваться ни в одном подлинно бессмертном творении.

Но ведь и жизнь сама есть творение, и, быть может, самое драгоценное. Бессмертие Песталоцци в его жизни, и лишь косвенно, как комментарий к жизни, интересуют нас его писания, на которые он сам просил смотреть, как на простое «продумывание пережитого». В Ивердоне он говорил про себя: «Я не умею ни считать, ни писать, не понимаю ни грамматики, ни математики, никакой вообще науки, самый малый из моих воспитанников знает больше, чем я; я только будитель Института, и другие должны собственно производить то, что я думаю; я только орудие в руке Провидения». Не правильно ли назвать его пророком? Как во всяком пророке, в нем сочетался в нераздельное единство мыслитель и поэт, человек действия и проповедник народа. У него в груди горел тот «утль, пылающий огнем», которым, по точному определению Пушкина, пророк отличается от смертного, и жар которого растворяет обратно в «жизнь» всякое «благо», готовое из нее выделиться. Выходя за пределы культуры с ее творениями, жизнь Песталоцци сама, как таковая, увековечивалась в житие.

Менее всего поэтому представляла она собою прямое восхождение. Напротив, самые ее вершины носили характер крушений. Невольным или добровольным отказом от прошлого завершаются и начинаются все периоды жизни Песталоцци. Первый самостоятельный период его жизни, период Нейгофа (1770—1780), открывается добровольным уходом с последнего курса Каролинума и оканчивается банкротством, прекращающим сразу деятельность и его сельско-хозяйственного предприятия и открытой им школы-приюта. Начинается второй, писательский период жизни Песталоцци (1780—1798), приносящий ему широкую литературную известность и вновь завершающийся — на этот раз уже добровольным — отказом от писательской деятельности. Период Штанца длится только несколько месяцев: самый короткий, но и самый счастливый период в жизни Песталоцци, ибо в эти быстро протекшие месяцы ему удалось стать таким же бедным, как и те, кого он возрождал к жизни, в полной мере осуществив идеал святой нищеты. Не потому ли крушение Штанца было для него самым тяжким из всех жизненных испытаний? Наконец, и четвертый, собственно педагогический период Бургдорфа и Ивердона, самый долгий (1800—1825) и принесший Песталоцци при жизни всемирную славу, завершается опять-таки уходом: Песталоцци не только покидает созданный им Институт, но и отказывается от двадцатипятилетних достижений. Последние два года перед кончиной были новейшим биографом Песталоцци справедливо названы «годами последних разоблачений». Душа Песталоцци как бы спешит освободиться от всяких готовых «благ» и «дел», со-

ставляющих сокровищницу культуры, дабы во всей чистоте своей нищеты предстать перед престолом Всевышнего.

1.

Замечательно, что это практическое отрицание культуры жизнью, это торжество евангельской нищеты духа над культурными благами менее всего связано было у Песталоцци с теоретическим отрицанием культуры. В этом глубокое и основное *отличие Песталоцци от Руссо*, у которого отрицание культуры есть плод не столько жизни, опыта и напряжения воли, сколько «внезапного наития» ума (Венсенское шоссе!) и в этом смысле есть отвлеченная догма, парадоксальным образом отрешившаяся от породившей ее жизни в самодовлеющее «культурное благо». Теория Руссо о возврате к природе оказала на Песталоцци решающее влияние. Но, под воздействием немецкого руссоизма, смягчавшего природу Руссо в патриархальный обычай Ксенофонта, также как и протестантского пиэтизма, особенно подчеркивавшего греховность человеческой природы, природа для Песталоцци существенно отличалась от благостной в самой себе природы Руссо. В его природе нет и следа той буколической искусственности, которой так много в природе Руссо. Для Песталоцци природа — объект хозяйственной заботы и хозяйственного труда, тяжелого и упорного, далеко не всегда радостного и благодарного. Хозяйственная неудача Нейгофа должна была еще больше оттолкнуть Песталоцци от натуралистического оптимизма. Но отказавшись от оптимизма, Песталоцци не утратил своей веры.

Напротив, тот же самый опыт Нейгофа должен был особенно укрепить в нем его веру, которая здесь и получает свою первую определенную формулировку. В дневнике Нейгофского приюта Песталоцци пишет: «Анна Фогт и Елизавета Фогт из Мандаха. Обе эти сестры, вследствие своей бродяжнической жизни, приобрели привычку к совершенной лени; в течение трех лет я почти что отчаялся вырвать их из этой их косности, а также сопутствовавших ей лживости и воровства. С глубокой радостью я вижу, как у старшей ее глупость, о которой трудно было даже составить себе представление, постепенно исчезает и как смягчается ее первоначальная полная бесчувственность. Чувства радости, благодарности и долга входят в ее сердце, и следы самой тяжелой, самой отчаянной дикости начинают исчезать. Я видел в ней совершенную картину ребенка, выросшего в диком состоянии. Для меня будет несказанной радостью, если я смогу увидеть в ней ростки зерна человечности, этого неуничтожимого благородства нашей души, и обеспечить таким образом умиротворение всей ее жизни... Судьба ее сестры была та же, так же, как и ее поведение: будучи младшей, она была менее придавлена нищетой. С необычайной дерзостью и хитростью она уклонялась от послушания и работы. И вот — она

уступила, и я полон надежд увидеть, как это неукротимое упрямство, доставившее мне столько горьких часов, превращается в мужество в добре». Испытав однажды сладость возрождения человека к человечности, Песталоцци уже на всю жизнь проникся этой задачей, отныне представляющейся ему достойнейшей целью всей его деятельности. Человек не добр по природе, как утверждал Руссо. Скорее напротив, он заброшен, дик и грешен, «слаб». Но как бы ни было велико его вырождение, она никогда не может совсем изгладить в нем зерна человечности, этого образа и подобия Божия, отличающего его от всей природы. Задача воспитателя — обеспечить в человеке рост этого зерна, вернуть человека к самому себе, «выпрямить (wiederaufrichten) его в его слабости».

В своей первой значительной работе «Вечерний час отшельника» (1780) Песталоцци набрасывает в ряде афоризмов свои мысли. Написанная под свежим впечатлением пережитого крушения, работа эта содержит в зародыше все то, что с течением времени, под воздействием опыта, раскроют последующие сочинения. Если природа не есть сама по себе добро, то воспитание не может быть чисто отрицательным. Оно не может быть также свободным в смысле «Эмиля», ибо простая отмена внешнего принуждения не дает свободы. Точно так же воспитание не может отказаться от того, чтобы готовить детей к хозяйственной самостоятельности. Оно не может не думать о будущем, как этого в сущности требует радикальный тезис о самоценности детства. Значит ли это, что Руссо просто отвергается Песталоцци, а с ним и идеал чистой целостной человечности, выставлявшийся Руссо как последняя цель воспитания? Отнюдь нет, но «мы должны связать то, что Руссо разделил». Правда Руссо должна быть усвоена, но и нельзя оставаться при чистом отрицании, которым удовлетворяется Руссо. Как истинная добродетель есть не простая невинность, а «восстановление человека в его слабости», так и свобода достигается внутренним преодолением человеком принуждения. Поэтому она есть цель воспитания и, как таковая, сочетается с принуждением, являющимся необходимым фактом воспитания. «Свобода есть благо и послушание также», говорит Песталоцци. Эта диалектическая сущность воспитания, как единства природы и культуры, свободы и принуждения, отрицания и утверждения, с особенной ясностью чувствуется Песталоцци на проблеме индивидуальности. Человек должен быть воспитан к человечности. Но эта последняя не есть нечто абстрактное. Она у каждого человека своя, ибо каждый человек имеет свое индивидуальное назначение, получающее свое выражение в особенности его жизненного состояния. «Жизненная ситуация, индивидуальное назначение человека — вот книга Природы, на тебе покоится мощь и порядок этой мудрой руководительницы, и всякая школьная культура, построенная не на этом фундаменте, не может быть ничем иным, как извращением».

Поэтому Песталоцци не останавливается даже перед такими словами: «бедный должен быть воспитан к бедности». От этого его воспитание не должно быть менее человечным. Напротив — это означает, что оно должно быть таким, чтобы бедный и среди самой бедности мог бы сохранять свою человечность.

Остро чувствуя всю диалектическую проблематику воспитания и невозможность разрывать единство противоположностей, из которых она слагается, Песталоцци не дает еще ни ее решения, ни даже ее полного анализа. Но верным чутьем угадывает он то единственное орудие, которым она может быть разрешена. Орудие это — деятельная любовь, без которой не может быть истинного воспитания. Натуралистический оптимизм Руссо требовал от воспитателя «ничегонеделания». О, Песталоцци очень хорошо понимал правоту этого классического лозунга. «Гибельно торопиться: дух утверждается только со временем. Не вмешивайся слишком, оставайся в стороне, молчи!» — пишет он еще в 1774 году в своем Дневнике о воспитании своего сына Жаккели (Якова). Не хуже Монтессори понимал он воспитательную ценность молчания. Но настоящее молчание есть не простое отсутствие слова, а сосредоточенность углубившейся в себя души. Точно так же и подлинное «ничегонеделание» воспитателя есть менее всего бездействие. Оно не было таковым у самого Жан-Жака, верившего в исконную благость природы[1]). Тем менее может быть оно таковым у Песталоцци, для которого воспитание есть «выпрямление человека в его слабости». Подлинная любовь не торопится, не насилует, не исправляет, она умеет молчать. Но это ничегонеделание есть только один — отрицательный — момент в любви, тем сильнее оттеняющий присущую ей душевную собранность и бдительность воли, ее тихую напряженность, которые составляют ее положительную характеристику.

2.

Несмотря на все свое отличие от Руссо, часто переходящее в явную к нему противоположность, «Вечерний час» по своему стилю и настроению во многом еще соприкасается если не с Руссо, то с руссоизмом. В нем есть кое-что от современного ему сентиментализма и от «бури и натиска», противопоставлявших рассудочности Просвещения непосредственность чувства. Чувство представляет собою всю сферу иррационального и претендует заменить собою самый рассудок, так что и любовь, о которой говорит Песталоцци, определяется здесь еще как чувство. Не без основания один из новейших исследователей Песталоцци[2]) назвал весь период Нейгофа, которого литературным завершением и выражением и был «Вечерний час», сентиментальным. Хозяйственное крушение Нейгофа открыло Песта-

[1]) Срв. *мои* «Основы педагогики», гл. 1, § 1 и 3.

[2]) *A. Stein.* Pestalozzi und die kritische Philosophie. 1927.

люцци недостаточность простого чувства, слабость его по отношению к грешной природе человека и жестокому безразличию внешних обстоятельств. Чувство должно быть определено в своем содержании, и должна быть найдена опора, которая придала бы ему твердость, устойчивость, силу. Поэтому в «*Лингарде и Гертруде*» на первый план выдвигается идея хозяйственного труда, профессии, которая в «Вечернем часе», еще поглощалась более общей идеей индивидуального назначения. Уже в обеих первых частях романа главная его героиня Гертруда вырисовывается не только как любящая жена и мать, но и как хозяйка. Ей удается возродить своего мужа к новой жизни не только стойкостью своей в любви, но и стойкостью в труде. Трудовым является также и воспитание, которое она дает своим детям. Прежде чем научить их грамоте и счету, она учит их труду — домашним работам и прядению. Но она умеет сделать труд источником их нравственного развития. Поэтому «хотя с виду дети Гертруды и прядут как поденщики, души их не поденствуют». Впрочем обе первые части романа дают более описание вырождения и разлада в селе Бонналe, а затем и преодоления зла и возрождения несчастных — Гертруде помогает в этом местный помещик Арнер. Положительная часть — описание того, как возрожденное село строит заново свою жизнь — составляет содержание третьей и четвертой части романа. Эти части гораздо менее художественны, но за то и более определенны: в них Песталоцци развивает целую систему педагогики, вкладывая ее в уста своему герою — Глюфи, отставному лейтенанту, приглашенному Арнером руководить бонналькой школой. Это — Нейгоф, каким бы он был, если бы существовал долее, или, вернее, каким бы он должен был быть, чтобы, обеспечив себе хозяйственную самостоятельность, мочь существовать долее. Ибо, как говорит пастор в том же романе, «вся природа и вся история кричит человеческому роду, что каждый должен позаботиться о себе сам, никто другой его не обеспечит и не может обеспечить».

Теория трудовой школы подробно развивается лейтенантом Глюфи в ясных и точных формулах. «Действия учат человека и действия утешают его. Долой слова!» «Всякому словесному преподаванию необходимо должно предшествовать серьезное и строгое обучение ремеслу (Berufsbildung)». «Дитя хорошо воспитано тогда, когда оно научилось приумножать то, что в будущем будет его, держать это в порядке и употреблять для блага своего и своих». Однако, при всем подчеркивании момента пользы, трудовое воспитание не есть для Песталоцци образование профессиональное в обычном смысле этого слова. Не интересы хозяйства или профессии стоят для Песталоцци на первом плане, но развитие личности учащегося. Ученики Глюфи так же не должны поденствовать, как и дети Гертруды. Человечность есть самодеятельность, самостоятельность, она дается в профессии, но профессией не отменяется. Правда,

точно видя проблему, Песталоцци не дает еще ее решения: воспитание к человечности (общее образование) и трудовое воспитание (ремесло) не объединяются у него в подлинном синтезе, а только эклектически умеряют друг друга. Подобно детям Гертруды и ученики Глюфи учатся петь, молиться, говорить во время работы, а не через работу, тем самым перерождающуюся в труд. В силу понятной реакции на первоначальный свой сентиментализм, Песталоцци здесь чрезмерно подчеркивает момент пользы, профессии, нарушая диалектическое равновесие обоих моментов, хотя и не настолько, чтобы это давало право говорить о «хозяйственном периоде» в его философско-педагогическом развитии[1]). Ибо хозяйство, профессия, труд имеют для него значение не сами по себе, а лишь как факторы воспитания личности учащегося, возрождения в нем человека. Это — та опора, без которой любовь остается простым чувством, природным, неустойчивым, бессильным. А «всякая человеческая любовь, которая лишена силы и действия, есть ничто». «Человек лишь постольку способен к истинной, действенной любви, поскольку он сделан для... своей профессии и для своего состояния надежным, работящим, вдумчивым, рассудительным, образованным и умелым». Мысль Песталоцци таким образом направляется на то, чтобы отграничить профессию от пользы, а любовь от неустойчивого, чисто естественного чувства. Но профессия, преодолевшая пользу, есть уже призвание, как и любовь Песталоцци в этот его период до чрезвычайности приближается к долгу. «Любовь должна быть тщательно сокрыта от учеников», говорит Глюфи, и даже «перемешана со страхом». Так, в поисках пути, который не вырождался бы ни в сентиментализм, ни в утилитаризм, но преодолевал бы самую эту противоположность, сообщая устойчивость чувству и одухотворяя пользу, Песталоцци вплотную подходит к тому самому решению вопроса, которое в это именно время развивал в своих критических сочинениях Кант.

Что он — кантианец, это узнал Песталоцци только в 1793 году от Фихте, с которым он тогда часто встречался в оживленной философской беседе и который тогда был восторженным последователем Кантовой философии, впрочем своеобразно им понимаемой. «Я рад был узнать от Фихте и убедиться в том, что ход моего собственного опыта приблизил меня в существенном к результатам Кантовой философии», пишет в январе 1794 года Песталоцци своему молодому другу Эм. Фелленбергу. Вопреки мнению Наторпа, вскрывшего совпадение (не зависимость!) философских взглядов Песталоцци с основными началами Кантовой философии, ныне является модным отрицать кантианство Песталоцци. Я думаю, что самый вопрос поставлен не верно. Взгляды Песталоцци менее всего образуют законченную и внутренне-непротиворечивую систему, почему и всегда

[1]) *A. Stein*, ц. соч., 52 сл.

легко будет найти в его сочинениях мысли, существенно отличающиеся от взглядов Канта. Но, с другой стороны, совершенно бесспорно, что в указанный период, завершившийся написанием самого большого и в сущности единственного чисто философского труда Песталоцци «*Мои исследования о ходе природы в развитии человеческого рода*» (1797), Песталоцци чрезвычайно близко подошел к Кантовой философии.

В «Моих исследованиях» Песталоцци различает три состояния человеческого существования: естественное, социальное и нравственное, определяемые им как аномия (беззаконие), гетерономия (чужезаконность) и автономия (самозаконность). Мы причастны сразу всем трем состояниям, из которых каждое является господствующим в определенном возрасте как отдельного индивида, так и всего человечества в целом. «Как творение природы, я чувствую себя в мире свободным делать то, что мне нравится, и в праве делать все то, что служит моему благополучию. Как творение своего рода, я чувствую себя в мире связанным отношениями и договорами, обязанным делать и терпеть то, что эти отношения вменяют мне в долг. Как творение самого себя, я чувствую себя независимым от своекорыстия своей животной природы и моих социальных отношений: чувствую себя одинаково в праве и одинаково обязанным делать то, что меня освящает и что благословляет окружающее меня». Задача воспитания и заключается в том, чтобы перевести человека из состояния аномии в состояние автономии, помочь ему сделаться творением самого себя. Это та самая цель, которую и Кант ставит воспитанию: свобода — как автономия, личность — как творение самого себя, долг, написанный в душе каждого человека всякому внятными письменами. Совпадение идет дальше. Еще в «Лингард и Гертруда» Песталоцци писал: «человек должен подымать другого человека к религиозному учению не через образы и слова, но всем своим действием». Религиозный моралпзм, столь характерный для Канта[1]), растворяющего религию в нравственности, получает и в «Моих исследованиях» Песталоцци свое особенно резкое выражение.

Впрочем уже и здесь внимательный читатель подметит и существенное отличие от Канта. Вместо известной Кантовой формулы «Ты должен, значит—ты можешь», Песталоцци выставляет обратный тезис: нравственный человек «делает себе то, что он может, законом того, что он должен», приближаясь этим вплотную к Фихтевой формуле индивидуального долженствования: делай то, что ты — и один только ты в этот момент на этом месте — можешь совершить. Если у Канта долг носил отвлеченный и всеобщий характер, то у Песталоцци он носит характер индивидуального долженствования: идея индивидуального назначения, высказанная Песталоцци в «Вечернем часе», нахо-

---

[1]) Срв. мою статью «Педагогика Канта» в № 8 «Русск. школы за рубежом» (1924 г.).

дит здесь свою более точную и лишенную былого сентиментализма формулировку. И потому также долженствование Песталоцци носит более конкретный и динамический характер. Это не стабильный долг, а долг, переливающийся через край в своей неустанной активности, долг — непрестанная деятельность (immer rege Tätigkeit), долг — любовь. Героизм Кантовой этики с его вечной напряженностью между долгом и склонностью перерождается здесь в «дарящую добродетель», в благодатную жажду все нового и нового долженствования.

Этим призывом к деятельной любви завершается писательский период в жизни Песталоцци. Впредь уже все, что ни напишет Песталоцци, будет или исповедью, или действием. 18 лет назад Песталоцци начал свою писательскую деятельность сочинением, в котором он сам себе пытался дать отчет в пережитом им жизненном крушении. Теперь он, известный далеко за пределами своей родины писатель, недавно провозглашенный Законод. Собранием почетным гражданином Французской Республики, отказывается от своего писательского прошлого, чтобы, как пишет он, «возобновить добродетель своей молодости», «стереть позор своей жизни». Пятидесятидвухлетний старик начинает жизнь сызнова. Добровольная нищета Штанца должна послужить ответом на невольную нищету Нейгофа.

3.

Письмо Песталоцци *«о пребывании в Штанце»*, которое нельзя читать без глубокого душевного волнения, навсегда останется единственным в своем роде памятником этих изумительных в истории воспитания страниц. Дети, которых Песталоцци собрал в своем приюте, находились в состоянии самой крайней заброшенности. «Многие приходили с язвами на ногах, так что они почти не могли ходить, были некоторые с ранами на голове, многие в лохмотьях, кишевших насекомыми, очень многие тощие как скелеты, желтые, с тоской, недоверием, подозрительностью в угрюмом взоре; некоторые поражали своей наглостью, они привыкли уже нищенствовать, притворяться и попрошайничать; другие, напротив, были совсем разлавлены нищетой, они были терпеливы, но всего боялись и без любви в душе». Такова была проблема, и Песталоцци предстояло одному, совсем одному разрешить ее. «Я хотел быть один, мне это во что бы то ни стало было нужно, чтобы достичь цели. Никто в мире не захотел бы тогда понять мои намерения... Чем ученее были бы те, кого я мог бы взять себе в помощники, тем менее они меня поняли бы».

Уже через два месяца комиссар Гельветской Директории, посетивший приют, «поражен от удивления». «Я в особенности восхищен добровольным прилежанием детей и успехами, которые они сделали за такое короткое время». Чем же достиг Песталоцци этого педагогического чуда? «Когда я смотрю на мое

дело, каким оно является в действительности, отвечает он на этот вопрос, то я признаюсь, что на земле не было человека, более к тому неспособного, чем я... И однако я его совершил. Это любовь сделала это. Когда любовь подлинна, когда она не боится креста, она обладает божественной силой». Любовь для Песталоцци — есть чистая деятельность. Она не теоретизирует, предпочитает молчать. «Я давал своим детям бесконечно мало объяснений; я *не обучал* их ни морали, ни религии; но когда наступало молчание — так, что можно было слышать дыхание каждого, — тогда я спрашивал их: не становитесь ли вы разумнее и лучше, когда вы сидите так, чем когда вы шумите? Когда они кидались мне на шею, называя меня отцом, я спрашивал их: дети, неужели вы станете обманывать своего отца? Когда речь заходила о бедствиях родины, а они чувствовали себя в довольстве, я говорил им: разве не благостен Бог, вложивший жалость в человеческое сердце?» «Молчание, как средство достичь активности, есть, может быть, самый главный секрет подобного учреждения». «Не бойся слов: связывай их с ежедневными событиями дома и смотри за тем, чтобы они точно определяли то, что справедливо, что нравственно в окружающей жизни и в их действиях. Но когда ты должен будешь проводить ночи в поисках того, как в двух словах сказать то, что другие говорят в двадцати, — не сожалей об этих ночах без сна!» «Если бы я действовал посредством принуждения, правил и увещаний, то мне не удалось бы приобрести сердца детей и облагородить его. Я только оттолкнул бы их от себя и обратил бы против себя силы их дикой природы. Надлежало прежде всего пробудить в них чувства справедливости и добра, чтобы можно было достичь затем их добровольного внимания к вещам внешним, добровольной деятельности и послушания. Я не мог строить иначе, как на высокой заповеди Христа: если око твое будет чисто, то и все тело твое будет светло. Если когда-либо обнаруживалась бесспорность этой заповеди, то это в опыте, тогда мною пережитом».

Это отнюдь не значит, что «тело» всецело отвергалось Песталоцци. Достаточно хотя бы указать на наказания, практиковавшиеся в Штанце. Иногда оказывались даже «неизбежными телесные наказания, и было бы совсем неправильно думать, говорит Песталоцци, что они приводили к утрате мною доверия детей... Наказания родителей редко производят дурное впечатление... Потом заключался мир, закреплявшийся поцелуем, и кончалось все весельем». Существенно было то, что Песталоцци «не знал ни дисциплины, ни метода, ни искусства, которые не вытекали бы самым простым способом из его любви к детям».

Письмо Песталоцци о пребывании в Штанце содержит в себе целую систему педагогики беспризорного детства — и это несмотря на отсутствие в нем какой бы то ни было системы, принципов, метода. Всякий, кто знаком с современной педаго-

гикой беспризорных, столь отличной по всему своему духу от того, что в этой области считалось истиной еще лет двадцать пять тому назад, согласится, что эпизод Штанца не только «золотом вечным горит» в истории духа, но и остро современен.

4.

Крушение Штанца открывает новый самый продолжительный период в жизни Песталоцци. Сначала в Бургдорфе и Мюнхенбухзее, а затем с 1805 года в Ивердоне Песталоцци в течение двадцати пяти лет занимается почти исключительно *методическими вопросами*. Еще не так давно все значение Песталоцци видели в открытом им «методе» начального обучения, в знаменитом «равностороннем четырехугольнике», разработанном далее до совершенства школой Гербарта. Двадцатичетырехлетний Гербарт посетил еще в Бургдорфе школу Песталоцци, и впечатление, вынесенное им, было повидимому решающим на всю его жизнь. Два года спустя, в статье, посвященной Песталоцци, Гербарт описывает свое впечатление. Он поражен тем, как внятно хором дети произносят слова, как непрерывно их внимание, как остроумно исправляется их письмо с помощью роговых пластинок с вырезанными в них буквами. «Не слышно ни одного бесполезного слова в школе, так что ход восприятия не нарушается ни на мгновение. Учитель все время говорит ученикам, неправильная буква тотчас же стирается на классной доске; так что ученик никогда не остается при своей ошибке и не привыкает к ней. Правильная колея не покидается ни на минуту; так что каждый момент означает прогресс вперед». В этой идее «правильной колеи, которая не покидается ни на минуту», была бесспорно какая-то своя правда. Иначе не процарствовала бы она в течение всего XIX века и не пленила бы такие, все-таки незаурядные, умы, как Гербарт, Дистерверг, у нас — Бунаков, Евтушевский. Да ведь пленила же она, наконец, и самого Песталоцци, как ни односторонне было вынесенное Гербартом впечатление! Однако, если бы к этой идее сводилось все учение Песталоцци о методе, то дидактика его всецело относилась бы к прошлому.

Идея метода, наиболее глубоко развитая Песталоцци в его четырнадцати письмах к своему издателю Гесснеру, вышедших вместе под названием «*Как Гертруда учит своих детей*» (1801), есть бесспорно результат перенесения в область теории знания и дидактики идеи автономии, открывшейся Песталоцци впервые в виде нравственной самозаконности личности. В этом отношении Песталоцци опять-таки повторил путь Канта, гносеологический субъективизм которого носит именно этический характер и есть результат того, что и Канту духовное открылось прежде всего на частном случае нравственной свободы, почему и знание, и искусство, и сама религия понимаются им моралистически, как обнаружения все той же нравственной самобытно-

сти нашего я[1]). «Все, что я есмь, все, что я хочу, все, что есть мое, должно происходить от меня самого; не должно ли бы также происходить от меня самого и мое знание?» — спрашивает Песталоцци. Подобно тому, как в «Моих Исследованиях» Песталоцци требовал, чтобы любовь перестала быть простым только природным чувством и сделалась «делом меня самого» (Werk meiner selbst), совершенно так же в «Гертруде» Песталоцци требует, чтобы наглядное представление (Anschauung) было «вырвано у колебания своей простой чувственности» и «сделано делом рассудка». В значительно расширенном виде здесь повторяется проблематика, столь занимавшая Песталоцци в «Лингард и Гертруда». Тогда стоял вопрос о сочетании труда с человечностью, о развитии в учащихся человечности в труде и через труд. Сейчас — в «Гертруде» — вопрос стоит шире: всякое знание ценно не само по себе, а лишь постольку, поскольку в нем и через него достигается развитие в учащемся «человечности». Так проблема трудовой школы в узком смысле расширяется до проблемы трудовой школы в широком смысле, как школы активной. Ибо не только ремесло и не только хозяйственная работа вообще, а всякая деятельность или вырождается в подённую работу, в учебу или, напротив, будучи связана с развитием личности учащегося, — одухотворяется до труда. Поэтому учитель должен, сообщая какое-нибудь знание, всегда сообщать его не в отдельности, а так, чтобы оно содержало в себе новые «аналогичные» знания. Иначе говоря, знание должно быть сообщаемо не статически, а динамически — вместе с тем «правильным движением духа», которым оно было приобретено самим учителем. В этом смысле Песталоцци говорит о том, что учитель должен только «подавать руку» природе учащегося, «давать ему нить», следуя которой он сам уже придет к знанию.

Прославленная наглядность Песталоцци заключалась поэтому не в иллюстративной, пассивной наглядности, к которой ее свели постепенно гербартианцы и экспериментальная дидактика, видевшие в волшебном фонаре последнее слово наглядности, а в интуиции учащимся в частном общего, в чувственном — духовного, в отдельном — нити, которой держится целое. Это опять-таки раз навсегда показал Наторп. В настоящее время, с общим перерождением самого новокантианства в метафизическую онтологию, является, как я сказал уже, модным отрицать кантианство Песталоцци и, значит, возражать против интерпретации Наторпа. Так, согласно Делекату, интуиция Песталоцци «не может быть рассматриваема как «творческий принцип» в смысле новокантианства. Скорее это есть орган, соединяющий человека с миром. Дух и тело составляют в нем единство. От непосредственно чувствуемого ход образования восходит в «интуиции» — через все более и более широкие круги жизни —

---

[1]) Срв. мою статью о педагогике Канта (№ 8 «Русск. шк. за рубеж.»).

к целому мира. В «интуиции» дух как бы нащупывает скелет космоса»[1]). Все это совершенно верно, но столь же бесспорно и то, что как раз Наторп видел в «творческом принципе» менее всего простую только субъективную способность человеческой души, а напротив, исходя из «тождества мышления и бытия», принимал согласие творческого начала с идеальным строением самого мира, как и обратно Песталоцци, по словам того же Делеката, исходил из «предустановленной гармонии между макрокосмом (объектом) и микрокосмом (субъектом)»[2]). Конечно, о кантианстве дидактики Песталоцци в точном смысле говорить уже нельзя потому, что Кант сам даже в своих лекциях о «Педагогике» совсем не касался дидактических вопросов, а Песталоцци, со своей стороны, никогда не разработал гносеологических основ своей дидактики. Но в широком смысле слова — в том, в каком можно говорить о кантианстве хотя бы Фихте — дидактика Песталоцци была бесспорно кантианской, как ее и охарактеризовал превосходно Фихте в своих «Речах к немецкой нации». И уж во всяком случае, если говорить об отличии Песталоцци от Канта, это отличие правильнее характеризуется сближением Песталоцци с послекантовской метафизикой Фихте и Шеллинга, как это делал еще при жизни Песталоцци Нидерер, а ныне Медикус и отчасти Сганцини, чем с докантовской метафизикой Гердера и Лейбница, как это пытается сделать Делекат[3]). Ибо как любовь Песталоцци не отменяет Кантовского долга, а вбирает его в себя, конкретизируя отвлеченное долженствование категорического императива в индивидуальное долженствование, точно так же и «интуиция» Песталоцци отличается от Кантовых категорий и форм наглядного представления своей большей конкретностью, сращенностью с чувственным содержанием мира, а отсюда уже и своей большей онтологичностью[4]).

Впрочем, в одном отношении Песталоцци стоял ближе к Канту, чем это полагал даже Наторп, — и при том именно к историческому Канту абстрактного идеализма с его пафосом отвлеченной всеобщности. Я имею в виду учение Песталоцци об элементах, которых он, как известно, насчитывал три: время, пространство, слово. Совпадение с Кантовым учением о пространстве, времени и понятиях рассудка, как формах опыта, в данном случае скорее внешнее, тем более, что этими тремя

---

[1]) *Delekat*. J. H. Pestallozzi. 1926. стр. 261, 265. — Carlo *Sganzini* в своей чрезвычайно интересной статье «К философской интерпретации педагогической доктрины Песталоцци» (Quaderni Pestallozziani. I. Il nostro Pestalozzi. Roma. 1927) тоже оспаривает правоту Наторповой интерпретации. Но аргументы его касаются исключительно этики, в частности идеи любви, действительно превышающей Кантово понятие долга. Подробности срв. ниже в нашем обзоре литературы о Песталоцци.

[2]) Ib. 273, 277 и др.

[3]) Подробности см. в обзоре литературы.

[4]) Повидимому, к этому сводится и взгляд Sganzini (в упомянутой статье, см. также его книгу G. E. Pestalozzi, Bellinzona, 1927, стр. 243 сл.).

элементами, которым должны были соответствовать три основных предмета начального обучения — счет, рисование и язык, — отнюдь не исчерпывалась идея элементарного образования по Песталоцци. Сообразно своей триаде «воля, знание, умение» (Wollen, Kennen, Können), он присоединял к ним, как известно, также элементы «умения» (Kunst), понимая под этим основные движения тела, из которых состоит всякая физическая работа, на подобие того, как из линий и треугольников слагаются все очертания тел. Уже гораздо ближе к Канту стоит его идея «азбук» отдельных элементов: азбука слова, азбука счета, азбука наглядного представления и азбука умения, что особенно примечательно потому, что вряд ли Песталоцци (даже через посредство Фихте) было известно знаменитое место «Пролегомен», в котором задача Критики определяется как установление тех элементов, «с помощью которых впервые становится возможным читать книгу опыта». В самой идее элементов, как таковой, конечно еще нет ничего односторонне отвлеченного. Покоющееся на ней расширенное понимание грамотности, как содержания начального обучения, до сих пор остается остро современным. Стоит только вспомнить, как недавно еще должна была отстаивать себя идея графической грамотности и как несовершенно еще в современных системах гимнастики разработана идея грамотности моторной.

Отвлеченная всеобщность сказывается в дидактике Песталоцци впервые не тогда, когда речь идет о принципах и целях начального обучения, а тогда, когда речь идет о способах усвоения элементов. Тут имеется, правда, ряд степеней. Этой отвлеченности совсем нет в обучении элементов географии, преподававшихся на лоне природы, в лаборатории и мастерской. Описанию этих уроков у Вюллемена может до сих пор позавидовать любая «новая» школа. Читая его, понимаешь слова творца научной географии Карла Риттера, что «более всего в этой науке я научился от Песталоцци, ибо, слушая его, я почувствовал, что во мне просыпается инстинкт естественно-научного метода исследования». Характерно, однако, что география, как вообще естествознание, не имея своей «азбуки», не относилась Песталоцци, строго говоря, к элементарному обучению. Уже гораздо больше отвлеченности в той корявой педантичности, с которой развита в «Гертруде» и подробно проведена учеником Песталоцци Крюзи в его «Книге матери» идея исхождения при обучении элементам из тела ребенка, как самой близкой ему среды. Впрочем, самая идея эта вполне современна (Декроли!), а корявость проведения ее на деле была вполне сознана уже самим Песталоцци в «Лебединой песне». За то во всех «азбуках», т. е. там, где речь идет об «элементарном» обучении в собственном смысле слова, отвлеченная всеобщность торжествует безраздельно. «Ряды слов», «ряды имен наиболее значительных предметов из всех областей природного царства, истории, географии, человеческих профессий и отношений», которые в «Гертруде»

предлагаются для постепенного усвоения, свидетельствуют об этом в не меньшей мере, чем известное описание Рамзауером уроков Песталоцци, на которых ученики «проводили целые часы перед старыми, изодранными обоями, рассматривая рисунки, дыры и трещины с точки зрения их числа, формы, положения и цвета и формулируя свои наблюдения в фразах все более и более распространенных». Не удивительно, что по поводу этой дидактики Песталоцци В. Гумбольдт мог писать Гете: «что общего имеет язык с сухим называнием предметов?» Гумбольдт был прав, называя дидактику Песталоцци рационалистической. Вместо того, чтобы видеть в элементах *цель* начального обучения, которое исходить должно от сложного и конкретного, только со временем раскрываемого самими учащимися в его элементарном строении, Песталоцци *исходил* из элементов, расположенных к тому же в логическо-систематическом порядке. Одним словом, вся проблема родины, как системы начального обучения, и эпизодического курса, в котором элементы еще только ищутся, а не даются, система же только просвечивает, а никогда не навязывается явно уму ребенка[1]), была совсем чужда Песталоцци, несмотря на все ощущение им диалектической полярности общего и близкого в обучении. К сожалению, общее мыслилось им отвлеченно от близкого, как ему предшествующее и им только иллюстрируемое (как круг иллюстрируется «дырой в обоях»). «Перевес вечного и неизменного, пишет Песталоцци, над внешним и случайным лежит по определению Бога в существе человеческой природы, почему и особые образовательные средства определенного класса людей необходимо должны покоиться на фундаменте предваряющего их употребление усвоения и овладения этим вечным и неизменным в человеческих задатках, способностях и силах». Подобно Канту, и Песталоцци соприкасается здесь с Просвещением: как положительная религиозная догма должна была быть вытеснена единой «естественной религией», а положительное право «естественным», так же и множественность сословного воспитания вытесняется здесь элементарным образованием, как единственной eruditio solida[2]).

Откуда же в дидактике Песталоцци этот «пафос общего», этот перевес логического над жизненным, элементарного над близким — и это вопреки общей его тенденции к индивидуальному и конкретному, которой он как раз так существенно отличается от Канта? Как это ни парадоксально на первый взгляд, причина этого лежит в морализме Песталоцци (подобно тому, как и у Канта отвлеченный характер его идеализма связан был с его морализмом). Еще в своем «Письме о пребывании в Штанце» Песталоцци писал: «Все заведение покоилось на такой безыскусственной простоте, что я не нашел бы ни одного учителя, который справедливо не считал бы, что он может так

---

[1]) Срв. мои «Основы педагогики», гл. 4 и гл. 10.
[2]) Срв. *Delekat*, ц. соч., 268.

же, если не лучше меня, учить и учиться. Моя цель заключалась при этом в таком упрощении всех средств обучения, чтобы каждый простой человек легко мог сам обучать своих детей, так что и самые школы постепенно сделались бы почти что ненужными для обучения первым элементам». «Я не хотел и не хочу, пишет он в «Гертруде», учить никакому искусству и никакой науке — я сам ничего не знаю, — но я хотел и хочу облегчить народу обучение начальным элементам всех искусств и наук и тем самым открыть заброшенной и в состоянии одичания находящейся силе бедных и слабых в стране доступы к искусству, являющиеся доступами к человечности». В своей скромности Песталоцци забыл про то, что деятельная любовь и постоянное искание, составлявшие стихию его собственной личности и позволявшие ему самыми простыми средствами достигать наибольших результатов, являются уделом немногих. Он забыл, что самодеятельность учащегося, составляющая самое существо всего его метода, невозможна без самодеятельности учителя, которую этот самый метод должен был сделать излишней. Бесспорно, без «метода» с присущей ему механичностью и недвижной общностью не может долго держаться никакое воспитательное отношение. Нейгоф и Штанц как раз показали Песталоцци невозможность обойтись без твердого скелета «метода». Как организм превышает механизм естества, но и существует, опираясь на него и его используя, так и любовно-органическое, конкретно-индивидуальное отношение между учителем и ребенком, которое есть собственно воспитательное отношение, может существовать лишь в своей сопряженности с механизмом метода, на который оно опирается и который оно использовывает. Но у Песталоцци диалектическая напряженность равновесия двух начал оказалась нарушенной в пользу механического начала метода. Песталоцци принял формулу Глейра («Вы хотите механизировать воспитание») отнюдь не потому, что он «слишком плохо знал тогда еще французский язык» (!). И 20 лет спустя он заменяет слово «механизм» словом «организм» (во 2-м издании Гертруды) не потому, что он научился французскому языку, а потому, что он к этому времени утратил и самую веру в метод в прежнем смысле слова. Еще через 2 года в «Лебединой песне» он напишет: «Единый метод воспитания, сразу естественно и удовлетворительно входящий во все мировые отношения, одинаково удовлетворяющий *всем* потребностям воспитания во *всех* положениях, происходящий из *одного единственного* дома и из соединения *немногих отдельных* людей, есть существенная нелепость (wesentliches Unding)».

Но написать это Песталоцци смог, лишь покинув Ивердон. В течение целых 25 лет он был заворожен мечтой единого всеспасающего метода, подстрекаемый к тому «пафосом всеобщности». Поэтому та апория, которая характеризует самое существо воспитательного отношения и которая каждый раз сызнова разрешается бдительной волей воспитателя, непрерывно блюдущей

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927
Číslo výtisku: 24
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 627 - 646

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

диалектическое равновесие между самодеятельностью и методом, организмом и механизмом в воспитании, с течением времени как бы застыла и выродилась у него в почти что безысходную антиномию. Противоречие это, остро ощущавшееся Песталоцци, можно было бы формулировать так: задача «выпрямления человека в его слабости» требует предварительного разрешения задачи метода, а эта последняя оттесняет на задний план задачу «спасения бедных». «Спаситель бедных» Нейгофа и «отец сирот» Штанца уступает место «воспитателю человечества» Ивердона. Четверть века длятся поиски «метода». И на 25 лет откладывает Песталоцци осуществление своей затаенной мечты — «спасение бедных». В течение всего этого времени «дальнее» отвлеченное человечество оттесняет на задний план «ближних».

Противоречие это только подчеркивалось всей обстановкой Ивердона: космополитический состав учеников, привезенных богатыми родителями со всех концов Европы; обилие сотрудников и учителей, самостоятельно пришедших за «методом» или посланных к нему правительствами; множество посетителей, особенно возлюбивших Ивердон после того как Бэдекер того времени, носивший имя Эбеля, поместил Песталоцци среди достопримечательностей Швейцарии, рядом с ледниками и водопадами. Неудивительно, что даже сама делавшая моду мадам Сталь отправила в Ивердон сына своего секретаря. Все это только еще более растравляло рану Песталоцци. Правда, в 1818 году Песталоцци основывает школу для бедных, помещает в нее 12 сирот, *его* сирот, не имеющих никого кроме него. Но Клэнди оказывается слишком близко от Института, не только оттесняющего его на задний план, но и превращающего его в свою копию: отвлеченная всеобщность метода делает свое нивелирующее дело. И, наконец, эта ожесточенная непрекращающаяся распря, воплотившая в лицах его любимейших учеников и сотрудников формулированную выше антиномию. С одной стороны — философски образованный Нидерер, истолковывавший Песталоцци в духе Фихте и Шеллинга, про которого сам Песталоцци еще в 1811 г. писал, что он «ни в каком другом человеке не находит более ясного сознания того, что он ищет и что чувствует». Ставя в центр своего интереса нравственно-религиозную сторону воспитания, он более других был способен понять затаенные замыслы Песталоцци, замыслы Нейгофа и Штанца. Но — увы! — именно у него было меньше всего живой любви: ее не хватило у него даже для Песталоцци, которому он — своей ни перед чем не останавливающейся ненавистью — отравил, а быть может и сократил последние годы существования. Песталоцци сам стал в конце концов на сторону Шмида: в этом фанатике метода в его наиболее отвлеченной всеобщности он нашел свою опору, — и это тогда, когда уже всем сердцем своим он от метода обращался вновь назад — к незабываемым дням Нейгофа и Штанца. Противоречие оказа-

лось слишком безысходным. Песталоцци решился на последний выход — в четвертый раз оставить все, вернуться опять к нищете. Он ушел из Ивердона вместе с Шмидом, которым не хотел пожертвовать. Но Шмид тотчас же оставил его, чтобы пропагандировать за-границей метод, подготовляя почву для «правильной колеи» гербартианства. Песталоцци остался один в Нейгофе — строить школу-приют для заброшенных детей и писать свои воспоминания: и то и другое должно было служить последним оправданием его жизни.

5.

По чисто внешней причине воспоминания эти пришлось разделить на две книги: «Лебединая песнь» и «Моя жизненная судьба». В этой автобиографии восьмидесятилетний Песталоцци больше всего судит самого себя. Он освобождается в ней от всех своих творений, возвращается к нищете — от культуры к жизни, от людей — к Богу. У него вновь ничего нет, кроме «веры и любви», этих источников всякой жизни и деятельности. Еще в первоначальном наброске своей автобиографии — в «Речи к своему дому» (1818) Песталоцци находит формулу для своей «веры и любви», для того жизненного, а не умственного отрицания культуры, которое так ярко вспыхивает в моменты его наивысшего торжества, одновременно являющиеся и моментами внешнего крушения. «Если мысль одного человека, говорит он, становится мыслью сотни людей, то из одной мысли становится сто мыслей, из коих ни одна уже не есть мысль первого, от которого она произошла. Это Бог так установил. Мое, перешедшее к ста другим, не остается более моим, оно становится своим — каждого того, кто сам самостоятельно его в себе перерабатывает. Так даже возвышеннейшее разделяется в человеческой истине, только оно должно происходить в любви. Ни одного человека человеческая истина не есть истина другого; каждый должен свою сохранять в себе перед Богом». Это менее всего скептицизм. Здесь нет отрицания истины. Здесь есть лишь утверждение многоликости истины, признание границ человеческой силы, убеждение в том, что людей объединяет общее сознание проблемы, а не общее догматическое решение вопроса. «Пафос всеобщего», роднивший Песталоцци с Кантом, окончательно уступает здесь место «пафосу индивидуального». Поэтому и религия для него не есть (как для Канта) постулат разума, т. е. совокупность предположений, которых не может не принять разум, постигший самобытность нравственного начала. Нет, для Песталоцци Бог открывается только в акте, в той вечно живой деятельности, которая дышет любовью, сжигающей всякое достигнутое решение и оставляющей нетленной только незыблемую проблематику жизни. Поэтому глубоко неправильно было бы из отсутствия у Песталоцци особой «азбуки» религиозного воспитания обвинять педагогику его в религиозном индиф-

ферентизме. Всякий акт воспитания есть для него религиозный акт, ибо он есть акт веры и любви. Молчаливо он говорит о Боге, а молчание только и обеспечивает человеческому слову его полноценность. В известной мере можно было бы говорить о вероисповедном индифферентизме Песталоцци, но именно потому, что он был чистейшим и благороднейшим представителем правды своего вероисповедания. Песталоцци не был святым, как не имеет вообще святых протестантская церковь. Но жизнью своей он достиг той высшей ступени человечности, которая возносит уже в Царствие Небесное. В полном смысле слова был он «общечеловеком», правду которого так остро чувствовал Достоевский, изобразивший ее в известном месте своего «Дневника»[1]).

Из всех областей человеческого культурного дела педагогическая деятельность менее всего кристаллизуется в благо, наиболее приближаясь к чистому действию, к жизни в ее непосредственной и текучей актуальности. И это не потому только, что она, казалось бы, полностью поглощается уносящим ее временем — это равно отличает деятельность и актера и виртуоза. Нет, самая особенность педагогической деятельности в том, что она, «зачиная и рождая в душах», не имеет своей собственной объективной области выражения, но живет переводом объективных благ в субъективные. Поэтому из всех культурных деятелей педагог увековечивает себя наиболее парадоксальным, ибо бескорыстным, образом: не в объективном благе, послушно выражающем своего творца и о нем свидетельствующем, но в субъективной жизни, дерзновенно уходящей от тех, кто ее зачал, и их забывающих.

Историческое бессмертие Песталоцци вполне соответствует этому своеобразию педагогической деятельности. Достижения, его увековечивающие, представляют собою в минимальной степени «блага», они стоят уже на самой грани жизни в ее актуальности. Песталоцци назвал однажды свою жизнь «жизнью, полной небытия и всехотения». Действительно силой своего «всехотения» он сам переплавил в небытие свои решения. Но остались проблемы, т. е. именно то, что из всех благ наиболее приближается к жизни, что и кристаллизуется только для того, чтобы служить опорой новому процессу растворения. Из всех педагогических мыслителей Песталоцци в наиболее полной степени выразил проблематику воспитания. Ни одна из действительных апорий воспитания не осталась вне его кругозора, хотя в разные периоды его жизни разные апории стояли в центре его внимания. Так в период Нейгофа это прежде всего апории диалектического единства жизни («природы») и культуры в воспитании, свободы и принуждения (авторитета), человечности и индивидуального призвания. В период писательской и публицистической деятельности (от «Лингарда и Гертруды» до

---

[1]) Дневник писателя за 1877 г., март, III.

«Моих исследований») в центре стоят антиномии школы (scholé — «досуг») и труда, самоценности детства и подготовки к жизненной борьбе, личности и профессии. Даже в Штанце, восторженное безумие которого не позволяло, казалось, откристаллизоваться и проблемам, остро чувствуется во весь ее рост вставшая трудность синтетически разрешить противоположности благотворения и самопомощи, семьи и школы, любви и закона, значение которых выходит далеко за пределы одной только педагогики беспризорных. Наконец, в последний, методический период (Бургдорф—Ивердон) Песталоцци бьется над дидактическими антиномиями: общего — конкретного, элементарного — близкого («родного»), метода — интуиции, вообще — механического и органического начал в обучении. Нужды нет, что он не разрешил всех этих апорий, что решения его часто бывали односторонними, нарушая равновесие диалектической сопряженности противоположных начал. Как никто, Песталоцци чувствовал остроту педагогической проблематики и умел в своих сочинениях выразить ее антиномическую сущность. В этом и только этом смысле можно, пожалуй, говорить о «разладе»[1]), как отличительном качестве души и судьбы Песталоцци.

Медленно выходя из Революции, наше время, требующее новых решений, должно быть особенно чутким к проблематике жизни и культуры. Понять проблему во всем ее объеме, не утаивая от себя ни одной из трудностей, которые она в себе кроет, — вот подлинная злоба дня. Нам особенно нужно научиться зреть проблему, как и все противоречия, которыми она чревата. Только такая «наука о трудностях», такая «апоретика» может предохранить нас от слишком поспешных и легковесных решений, — все равно, отрицательного или положительного направления. Поэтому-то Песталоцци, мастер педагогической апоретики, живший в столь созвучное нашему время, не только классичен, но и остро современен.

Проф. С. И. Гессен.

---

[1]) Характеристика Нидерера, срв. цит. в обзоре книгу Pestalozzis Werk, отд. 1.

В чем величие Песталоцци?*)

Известно изречение Шопенгауэра: «Проповедовать мораль легко, но трудно обосновать ее». Подобным же образом я сказал бы: «Хвалить Песталоцци легко, но понять и объяснить его трудно», и к этому я добавил бы вполголоса: «А всего труднее следовать его примеру».

Что мне трудно понять его, объясняется в значительной степени, конечно, тем, что я не знаю его так, как хотел бы знать, но есть и иные, более общие причины. Едва ли будет несправедливым применить и к Песталоцци известную жалобу: «Nur Einer hat mich verstanden, und der hat mich missverstanden» — Один только понял меня, да и тот навыворот. У нас есть к тому же свидетельство и самого Песталоцци.

Вы помните эту сцену. Дело происходит в Бургдорфе. Уже двадцать лет тому назад он изложил и объяснил свои стремления: теперь он занят их осуществлением. Он принимает важного посетителя. — Глейра, члена Гельветской Директории. Глубоко счастливый, Песталоцци отводит его в сторону и — в который уже раз! — рассказывает ему свою повесть. Тот внимательно слушает: он видимо заинтересован, и в одном слове резюмирует его устремления. Песталоцци восхищен: «Он видит все как на ладони!» — восклицает он. Я так и представляю себе, как он, по отъезде важного посетителя, потирает от удовольствия руки. «Однако, только латинский ум, говорит он себе, умеет так схватить идею с первого разу!»

Вот что сказал Глейр: «Я понимаю, г. Песталоцци, вы хотите механизировать воспитание». И Песталоцци пришел от этого в восторг, он громко возгласил это, напечатал! Двадцать лет спустя, во втором издании, он пояснит: «Я знал тогда еще слишком плохо французский язык. Мне казалось, что он хотел сказать, что я стремлюсь внести психологический порядок в способы обучения... Если бы слово «механизировать» имело этот смысл, то это действительно было бы так!» И впредь он уже поясняет, что когда он говорит *механизм*, нужно понимать *организм*, и т. д.

Глейра нужно извинить. Ведь в это самое время Песталоцци писал: «Я полагаю, что нечего и думать подвинуться сколько-нибудь вперед в народном просвещении, пока не будут найдены такие формы образования, при которых учитель становится, хотя бы до известной степени, механическим орудием метода:

---

*) Перевод с франц., с рукописи, С. И. Карцевского.

результаты должны проистекать из формальной природы самого метода, а не из искусства человека, применяющего метод».

Опасные слова. Они смягчают ответственность некоторых из тех, кто плохо понял.

Но не будем задерживаться. Песталоцци поправился. Он хочет «психологизировать воспитание». В знаменитом Обращении он говорит: «Речь идет о том, чтобы подчинить приемы всякого обучения вечным законам, по которым человеческий дух восходит от чувственных интуиций к понятиям». Здесь необходимо поставить ударение на слове *законы*, а не на «интуициях», если только, конечно, мы не хотим, как выражается Альберт Малыш, хвалить Песталоцци за открытие давно известной истины*): «Боже! дай мне понять святой порядок, который Ты установил в Природе», — такова, начиная с дневника наблюдений над его сыном Жаккели, молитва Песталоцци.

Он наблюдает, записывает результаты наблюдений, его записки, как отца, его записи в Нейгофе и в Станце свидетельствуют о том, как он ценит и ищет конкретные детали, откровения детской души. Фребель, давший нам в своих письмах столь драгоценные советы о наблюдении над ребенком, идет по следам Песталоцци.

Что же, это ли провозглашение обязательности психологизировать воспитание создает величие Песталоцци? Но ведь Руссо заявил это двадцать или даже сорок лет до того, и сделал это не только гораздо более красноречиво, но и с более ясным пониманием. Если в этом полагать величие Песталоцци, то *Гертруда* явным образом присваивает себе место, принадлежащее *Эмилю*.

Но, может быть, скажут, что Руссо провозгласил некоторый долг, но только Песталоцци осуществил его практически. Его величие в том, что от идеи он перешел к действию. Величие Песталоцци в его деятельности.

И снова приходится остановиться. Ибо многое неприятно поражает нас в этой столь прославленной практике. Иногда кажется, — да будет мне позволено признаться — что в этой деятельности не хватает самого существенного: здравого смысла. Жаку три с половиною года, и Песталоцци упрекает себя в том, что не следует достаточно природе в преподавании ему латыни! Нужно, чтобы слуга обратил его внимание на то, что он переобременяет память ребенка. И, по крайней мере, еще один раз, судя по письмам к Гревсу, Песталоцци занимался преподаванием латыни четырехлетнему ребенку.

А его класс в Бургдорфе! Вы знаете рассказ Рамзауэра:

«Все преподавание сводилось к рисованию, счету и упражнениям по языку. Ничего не читали, ничего не писали; у учеников не было ни книг, ни тетрадей; они ничего не заучивали наизусть. При рисовании нам не

*) См. A. Malche, «Vie de Pestalozzi», Payot, Paris, 1927, стр. 167. — *Прим. перев.*

давали ни моделей, ни указаний, а только аспидные доски и красный мел, и в то время, как Песталоцци заставлял нас, как упражнение в речи, повторять фразы по естественной истории, мы должны были рисовать, что хотим. Но мы не знали, что рисовать: одни рисовали человечков, другие дома, третьи линии и арабески, — кому что пришло в голову. Песталоцци никогда не смотрел, что мы нарисовали или, вернее, намарали.

«Лучше всего были упражнения по языку, особенно те, предметом которых служили обои в классе. Это были настоящие упражнения наглядности. Мы проводили целые часы перед старыми, изодранными обоями, рассматривая рисунки, дыры и трещины с точки зрения их числа, формы, положения и цвета и формулируя наши наблюдения в фразах все более и более распространенных.

«Он спрашивал нас: «Мальчики, что вы видите?» (Он никогда не обращался к девочкам). — Дыру в обоях. Трещину в обоях. — «Хорошо. Повторяйте за мной: Я вижу дыру в обоях. Я вижу длинную дыру в обоях. За дырой я вижу стену. За длинной и узкой дырой я вижу стену. Я вижу рисунки на обоях. Я вижу черные рисунки на обоях. Я вижу черный квадратный рисунок на обоях. Рядом с черным квадратным рисунком я вижу другой — черный и круглый. Квадратный рисунок присоединен к круглому длинной черной чертой» и т. д. и т. д.

Де Гимпс объясняет нам, что ученику Рамзауэру было тогда десять лет; поразить его должны были больше всего чудачества. Пусть так. Но самих-то этих чудачеств никто ведь не отрицает. «Так часто говорилось, что теория Песталоцци превосходна, а его практика ничего не стоит. Как раз наоборот, читаем мы у А. Мальша, если теория и оставляла желать лучшего, то практика была великолепна». Мы в недоумении.

Нет, мне кажется, что хвалить Песталоцци нужно не за его прекрасную практику. На том пути, который он избрал, она не могла быть прекрасной. Психологизировать воспитание, когда психологии и особенно психологии ребенка еще не существовало, не могло быть ничем иным, как нащупыванием и пробованием, со всем связанным с ними риском. Даже сегодня, сто лет спустя, нам нужны опытные школы, где редкие вспышки гения, проникающие в будущее, освещают нам столько неудачных попыток, обреченных завтра же на исчезновение. Ради того, чтобы психологизировать воспитание, Песталоцци всю свою жизнь педагога обратил в один огромный эксперимент, отважно возобновлявшийся несмотря ни на что. И вот за эту бесстрашную настойчивость, которая в ней проявляется, больше еще, чем за достигнутые результаты, мы считаем его практику превосходной.

Как бы там ни было, но я различаю в воспитательской программе Песталоцци, еще до прибытия первых сотрудников, две главных идеи, тесно связанных между собою и плодотворность которых он, по его словам, испытал уже в Нейгофе и в Станце. Это приблизительно то, что мы назвали бы теперь материнским воспитанием (школа на дому) и производственной школой (мастерская в школе).

Речь идет прежде всего о сближении школы и семьи:

«Моей целью было упростить все способы обучения настолько, чтобы самый обыкновенный человек мог бы легко обучать своих детей сам; таким образом, школы постепенно стали бы почти совсем излишними для перво-

начального обучения. Точно так же, как мать дает своему ребенку его первую материальную пищу, она предназначена Богом давать ребенку и его первую пищу духовную. На мой взгляд, ребенку причиняют огромное зло, изымая его преждевременно из семейной комнаты и подчиняя искусственным приемам школы. Приближается время, когда способы обучения будут достаточно упрощены для того, чтобы каждая мать, обучая своих детей без посторонней помощи, могла бы одновременно и обогащать свой личный опыт».

В ожидании того времени, когда школа будет перенесена в семью, Песталоцци в своем доме сливает школу и семью во-едино и ничто так не восхищает его, как суждение одного крестьянина: «Dies ist keine Schule, es ist eine Haushaltung» — Это вовсе не школа, а домашнее хозяйство.

Затем он хочет устроить в школе мастерскую:

«Как только учебные заведения будут, под сильным и действительно психологическим руководством, связаны с мастерскими, необходимо создастся поколение, которое фактически обнаружит: во-первых, что современное обучение не требует и десятой доли того времени и труда, что на него затрачивают, и, во-вторых, что обучение это может быть приведено в гармонию с нуждами домашней жизни, так что все родители смогут легко с ним справиться при помощи кого-либо из семейных или близких дому».

Эти идеи, столь дорогие сердцу Песталоцци, — ведь это и есть программа его «школы бедных» — он уже никогда, собственно говоря, не смог их реализовать после Станца. Но я не вижу, чтобы и XIX-ый век, век школы, реализовал их после него. Промышленная революция поставила вопрос совсем иначе. Развитие современной педагогики ведет к тому, чтобы брать ребенка у родителей возможно раньше: до начальной школы есть детский сад, и до детского сада есть уже ясли (Nursery School). Вместо превращения матерей в учительниц, учительницы превращаются в матерей; это не одно и то же и связано с Песталоцци только очень косвенным образом.

И если «школа-мастерская» является лозунгом более знакомым для нас, то все же смысл его очень отличается от того, что придавал ему Песталоцци. Мы пришли к нему, во всяком случае, не столько следуя за Песталоцци, сколько вновь открыв ту же идею в условиях совершенно новых. Он был скорее пророком, чем зачинателем.

Но, скажут, блестящие успехи, достигнутые в Бургдорфе. — ведь это же факт. Записка Люти оффициально свидетельствует о них, а сколько еще и других восторженных свидетельств. Чему их приписать?

Прежде всего, если я не ошибаюсь, почти полному отсутствию точек для сравнения. Действительно, Швейцария, до 1800 г., в деле народного просвещения была как бы царством слепых. Тому свидетельство большая анкета Штапфера: далеко не во всех школах обучали письму и счету. Песталоцци хотел просветить бедных и достиг этого; одно это уже было чудом.

Затем успехи в Бургдорфе и Ивердоне относятся в значи-

тельной степени на счет сотрудников, привлеченных Песталоцци. Все согласны в том, что среди этих людей многие оказались замечательно изобретательными по части дидактических средств и приемов. Значит ли это, что Песталоцци узурпирует честь, которая принадлежит им? О, нет! Ибо это он их привлек и удержал, и сделал это только своей личностью, своей манерой видеть и чувствовать ребенка и мир.

Именно здесь обнаруживается все величие Песталоцци и вся его оригинальность. Его любовь к детям, подобной которой мы не находим до него, это она привлекла тех, кто чувствовал и вибрировал в унисон с ним. И эта нежность Песталоцци связана с тем, что есть в нем наиболее глубокого. Правы те, кто говорят, что все его вдохновение религиозно. Здесь затронуты все его мировоззрение и философия.

Мы только что сказали, насколько, на наш взгляд, Руссо превосходит Песталоцци в области теорий воспитания. Но в одном пункте в его психологии Эмиля есть огромный пробел. Нас удивляет, как среди стольких различных критик, иногда действительно незаслуженных, не была достаточно сильно сформулирована следующая: Руссо, так хорошо наблюдавший ребенка, так удачно описавший и его самолюбие и гнев, Руссо ничего не понял в сердце ребенка.

Читая его, кажется, что дети неспособны к нежности. Пока не наступила первая зрелость, глаза их ничего не говорят, в их голосе не звучит души. Жан-Жак желал, конечно, всякого добра ребенку, но он не испытывал к нему нежности. Я только констатирую, не осуждаю. К тому же, объяснений приходит на ум масса: вокруг него не любили детей, он не знал матери, не знал своих детей...

Как бы там ни было, между образом, который возникает у Руссо при мысли о грудном младенце, и образом в подобных же обстоятельствах у Песталоцци — контраст разителен. Послушайте. Речь идет о естественном возникновении страстей. Руссо пишет:

«Источник наших страстей, происхождение и принцип всех их есть любовь к самому себе... Необходимо, чтобы мы любили, ради самосохранения, и в силу того же чувства мы любим то, что нас сохраняет. Каждый младенец привязывается к своей кормилице; Ромул должен был привязаться к волчице, которая кормила его. Сперва эта привязанность чисто машинальная... Должно пройти много времени, прежде чем он поймет, что его кормилица и няня не только полезны ему, но и хотят такими быть; и тогда он начинает их любить»...

Руссо в своем анализе доходит до любви к самому себе. Песталоцци, одинаково подчеркивая слепой, чувственный характер первоначального чувства, возводит его к материнскому инстинкту. Он пишет:

«Я спрашиваю себя, откуда берется у меня любовь к людям, доверие, благодарность, и послушание; откуда у меня чувства, на которых, главным образом, покоятся любовь, благодарность и доверие к людям и те по-

ступки, из которых слагается послушание. И я нахожу, что их главный источник в отношениях, существующих между младенцем и матерью. Нужно, чтобы мать ухаживала за своим ребенком, кормила его, охраняла и давала бы ему радость. Она принуждается к этому силою инстинкта совсем чувственного (под «чувственным инстинктом» — sinnlich, — добавляет Песталоцци в примечании, нужно понимать материнское чувство). При каждой из нужд ребенка мать появляется у колыбели. Она там, когда он голоден, она утоляет его жажду. Видя ее, он тянется к ней. У ее груди взгляд ребенка проясняется, он насыщен»...

Ребенок прижавшийся к груди матери, это — если не ошибаюсь — видение, освещающее всю мысль, конденсирующее всю систему; это для Песталоцци то же, что у Плотина его невечерний свет, или у Бергсона переливающийся через край водомет.

Не насилуя или почти не насилуя слов, можно вывести из этого образа всю религию и всю этику Песталоцци: Ты будешь любить Господа Бога, как дитя любит свою мать. Ты будешь любить своего ближнего, как мать любит своего ребенка.

Этот именно образ встречается в сочинениях Песталоцци на протяжении полувека, это видение, пережитое в Нейтофе, в Станце, в Клянди — новое благовестие, сказали бы мы, если бы оно не было столь явно евангельским — которое обворожило его современников, не понимавших всегда, в чем его секрет. Это видение собрало вокруг бедного чудака людей более ловких и более умных; оно же через сто лет продолжает покорять нас, и ему мы воздаем хвалу.

Pierre Bovet,
Directeur de l'Institut J.-J. Rousseau, à Genève.

Борьба с детской беспризорностью в СССР.

В задачи нашего очерка не входит изображение детской беспризорности в Союзе Советских Социалистических Республик, — качественной и количественной стороны этого явления. Однако, при изложении организации мер борьбы с этим бедствием, мы должны постоянно иметь в виду, что даже по официальным данным и документальным свидетельствам его размеры на территории современной России в неизмеримой степени превышают обычные мерки. Привычные масштабы, с которыми приходится подходить к изучению этого явления, например, в Западной Европе, здесь отказываются служить своему назначению.

И это вовсе не потому, что положение детей на Западе после войны можно признать вполне удовлетворительным. Отнюдь нет. И на Западе в этом отношении далеко не все благополучно, и там существует целый ряд тяжелых признаков роста деморализации, физической и нравственной беспризорности юных лиц. Однако, в виде правила, мы не сталкиваемся там с грозными массовыми формами социального распада, разъедающего самую драгоценную часть социальной ткани — подрастающее поколение. А именно об этом —увы ! — приходится говорить применительно к современной России. Всюду есть беспризорные, заброшенные дети, но едва ли где-нибудь мы найдем целый, условно говоря, социальный класс беспризорных детей, как некоторую неизбежную принадлежность повседневного быта, как своего рода нерастворимый «социальный осадок». Мы употребляем это выражение потому, что эта категория бродячей Руси, действительно, не вмещается ни в одну из общественных ячеек: у этих детей нет семьи; школа также создана не для них, и если время от времени они попадают в те или иные детские учреждения, то это часто лишь временная остановка на их крестном пути.

Эта текучая, вечно передвигающаяся нищенствующая масса является, по существу, непрестанным скандалом, о котором почти ежедневно пишут советские газеты и которого нельзя вполне скрыть даже от приезжих иностранцев. В недавно изданной библиографии русской литературы о детской беспризорности и преступности (работа В. И. Куфаева) приводятся названия огромного количества статей в столичной и провинциальной советской печати, которые самими заголовками своими свидетельствуют о непрекращающейся остроте бедствия. Сотни статей под названием «На помощь детям!», статьи под заголовками: «7 миллионов беспризорных детей погибает», «Армия беспри-

зорных увеличивается», «Пятно нашей жизни», «Детская беспризорность — угроза общественной безопасности», повторяем, самые кричащие названия статей в советской печати дают уже некоторую характеристику положения вещей.

Представляется бесспорным, что на рост детской беспризорности в России оказали влияние и причины общего характера: война, в итоге которой Россия понесла наивысшую «дань крови», породила явление массового сиротства и полусиротства и вызвала, как и в других странах, ожесточение, нравственное огрубение и обострение общественных противоречий: за мировой войной последовала гражданская война, потребовавшая массы новых жертв. Опустошающее и деморализующее влияние ее столь для всех очевидно, что о нем нет необходимости распространяться. К этому, в условиях советского строя, присоединилось действие ряда других факторов, из которых следует особо упомянуть деклассацию значительных и количественно и качественно социальных групп, периодические вспышки голода, искусственное ослабление семейных связей, попустительство половой распущенности среди молодежи, разжигание классовой вражды и вообще ненавистнических чувств, подрыв основ традиционной морали без замещения их чем-либо устойчивым и внутренне-авторитетным. Это сложное сплетение факторов общественного распада губительнейшим образом отразилось особенно на судьбах молодого поколения. Неудивительно, что самое слово «беспризорный» стало одним из распространеннейших в ежедневном обиходе и что в художественной литературе последнего времени мы встречаем десятки образов заброшенных детей, которые не могут не привлекать к себе внимания и особенно четко запечатлеваются на чувствительной пластинке художнического воспринимающего аппарата.

Физически и нравственно искаженная масса беспризорных представляет длящуюся опасность в санитарном и полицейском отношении, если применять к этому явлению упрощенную административно-полицейскую мерку. Советская Россия в этом смысле до известной степени напоминает Западную Европу после крестовых походов, когда в ряде государств появилось огромное множество безработных, беспризорных, бродяг и нищих. И власть уже под давлением повелительной необходимости вынуждена была предпринять какие-то меры борьбы против общественного бедствия, что-то сделать с этой бесконечной вереницей детей и подростков, наполняющих вокзалы, общественные уборные, недостроенные и полуразрушенные здания, спящей в подвалах, бродяжествующей, проституирующей, ворующей, нищенствующей.

НЕУДАЧА ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ЗАМЫСЛОВ И НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ.

В истории организации мер борьбы с явлением массовой детской беспризорности в СССР в настоящее время можно вполне отчетливо различать отдельные этапы. Первоначальный замысел заключался в том, что, вопреки опыту всех государств, носящих кличку «буржуазных», было признано преимущество государства над семьей в деле воспитания. Если, например, новейший германский закон об охране молодежи формулирует положение: публичная помощь ребенку подлежит применению, поскольку притязание ребенка на воспитание не выполняется семьей, то в коммунистической литературе эта формула, если позволено так выразиться, вывернута на изнанку. «Если бы у нас уже окончательно воцарился социалистический строй, — писал в 1922 году главный вдохновитель советского семейного законодательства А. Г. Гойхбарг, — мы должны были бы частную, индивидуальную, родительскую заботу о детях заменить без всяких изъятий общественной заботой о них. Но мы живем в переходное время... С точки зрения советского права переходного времени, семья призвана заботиться о малолетних постольку, поскольку их не обеспечивает, не оказывает им своего непосредственного покровительства организованное общество в лице государственной власти».

Если такие грандиозные по замыслу задачи идеологи советского строя ставили даже в отношении детей, имеющих семью, то забота о детях, лишенных ее, была признана одной из первейших задач государственной власти. Государственное попечение об этих детях должно было, по словам того же автора, показать, что «общественный уход за детьми дает гораздо лучшие результаты, чем частный, индивидуальный, не научный и не рациональный уход отдельных «любящих», но невежественных родителей, не обладающих теми силами, средствами, способами, приспособлениями, какими обладает организованное общество». (Гойхбарг. Брачное, семейное и опекунское право советской республики. 1922, стр. 142). «В советской России нет места беспризорности, не должно быть детей улицы... В советской России каждый ребенок имеет право развиваться в условиях живого творчества и свободного труда», читаем мы в журнале «Социалистическое строительство» за 1919 г. (№ 8—9, стр. 97). Многие десятки подобного рода заявлений мы найдем в официальных советских изданиях и в заявлениях ответственных представителей власти того времени. В них звучит чрезвычайная самоуверенность: власть объявляет во всеобщее сведение, что заботу о воспитании вообще и воспитании беспризорных детей в частности она принимает на себя.

Второй тезис, выдвинутый в этот первый период, заключается в объяснении роста детской беспризорности исключи-

тельно как результата еще не изжитых влияний прежнего социального строя. Третий сводился к признанию необходимости заменить меры принуждения и наказания в отношении малолетних мерами медико-педагогического воздействия.

Посмотрим теперь, что осталось от этих лозунгов через 9 лет после октябрьского переворота. Ноты нескрываемого разочарования и пессимизма слышатся в заявлениях руководящих деятелей СССР.

С большой трезвостью характеризует положение дел Н. Крупская (конец 1925 года). «Беспризорные, заявляет она, на ¾ продукт не прошлых бед и неустройства, а *продукт настоящих условий* — безработицы, а главное деревенской нищеты. Связь с войной и разрухой, конечно, есть, но связь такая, как всегда настоящего с прошлым. Я и сама раньше писала, что беспризорность — наследие войны и разрухи, но понаблюдав беспризорных, поняла, что надо перестать так говорить, что надо сказать, что корни беспризорности не только в прошлом, но и в настоящем». (Н. Крупская: Беспризорные. Моск. «Правда» 1925, № 275)*). Взгляды на положение вещей со стороны «большинства партийцев» Крупская характеризует не менее выразительно: «Вместо того, чтобы заняться ликвидацией беспризорности, Наркомпрос занимается театрами и всякими выкрутасами, в детдомах воспитываются бандиты какие-то, живут там мало не женатые бездельники, лодырничают, безобразят». (Там-же).

Признание фантастичности замыслов замены семейного воспитания государственным находим даже у такого левого коммуниста, как Я. Бранденбургский: «Как коммунисты, мы вообще думаем, что лучше было бы, если бы детей воспитывало государство, а не их родители. Но кто же не знает, что в настоящее время у нас интернаты еще редкое явление и что нужен целый ряд организационных мер, чтобы они удовлетворяли требованиям государственного воспитания, как мы его понимаем». (Я. Бранденбургский: Основные итоги дискуссии о браке. «Изв. ЦИК СССР», 1926 г. № 42).

Требование медико-педагогического воздействия сменилось лозунгом «за решетку», требованием железной дисциплины в детских учреждениях.

Уже в 1923 году проф. П. И. Люблинский правильно намечал наступление реакции. «Отказ от наказания с полной заменой его мерами моральной педагогики и медицины часто приводит к тому, что все бóльший и бóльший круг несовершеннолетних вовлекается в сферу моральной дефективности и все

*) Это не мешает З. И. Лилиной утверждать в 1926 году, что «детская беспризорность — наследие капиталистического строя», и что «на росте и развитии детской беспризорности можно с максимальной точностью проследить рост и развитие капитализма в каждой капиталистической стране в отдельности». З. И. Лилина: Детская беспризорность и борьба с нею. «Беспризорные. Литер. худож. сборник». Ленинград. 1926, стр. 3.

труднее и труднее становится исправление таких несовершеннолетних. *Людьми, работающими в этой области, овладевает отчаяние, и они легко переходят от мер, продиктованных гуманностью, к мерам, диктуемым озлоблением».* (П. И. Люблинский: Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте, 1923). И этот резкий переход от гуманистических лозунгов к озлоблению несомненно наступил. В конце 1924 года г. Березнер на страницах московской «Правды» (25 XI 1924 г. — статья: «Это все у нас в столице!») писал: «Нечего заниматься маниловщиной и создавать принципиальный вопрос из того, что жизнь потребовала изоляции за решетку (какой ужас, иронически замечает автор). И не либеральным сюсюканием о вредном влиянии «страшной решетки» на психологию ребенка надо заниматься, а *насильно* вырвать его из обстановки, с которой он сжился, *насильно* приучить к труду... И только особо добродетельным филантропам этого не понять». Со своей стороны Наркомздрав Семашко в 1926 году предлагает применить «железный режим» уже не к юным правонарушителям, как предлагал Березнер, а вообще к беспризорным. «Учреждения для детей улицы должны отличаться особенным режимом. Основы этого режима — твердость и дисциплина. Нечего сантиментальничать... Режим должен быть твердый с железной дисциплиной. Второе: режим должен быть серьезно-трудовой. Не в том смысле, что дети должны заниматься «детскими трудовыми процессами», часто сводящимися к склеиванию флажков и наклеиванию букв для лозунгов... Лечебные заведения только для психически-больных, эпилептиков и наркоманов. Но начатками той или другой из этих болезней заражен чуть не каждый беспризорный. Никаких лечебниц для таких пограничных случаев не хватит». (Н. Семашко: Какого типа должна быть колония для беспризорных. Москов. «Правда» 1926. № 19).

Как нам уже приходилось указывать (Ср. нашу статью «Жестокий эксперимент». «Русская школа за рубежом». 1925 г. № 12), политика советской власти в области попечения о детях отмечена какой-то безнадежной неврастенической импульсивностью: грандиозные планы, «ударные» задачи, расточение значительных средств, провозглашение неосуществимых лозунгов, затем ликвидация или полное забвение созданных учреждений — и вдруг какое-то внезапное озарение — раскрытие позорных, зияющих язв, стремительный отказ от прежних лозунгов и провозглашение новых, прямо противоположных. Никакой продуманности, планомерности в осуществлении поставленных задач, ни малейшей выдержки и спокойствия в текущей работе!

Эта неустойчивость объясняется рядом причин, из которых очень существенной является *дилетантизм* руководителей социального попечения о детях в СССР. Внушенные им с чьей-либо стороны теории воспитания воспринимаются как своего рода открытия и на некоторое время закрепляются как непре-

рекаемая догма. Затем опыт приносит горькое разочарование, и соответственная теория, как это ни странно звучит, в буквальном смысле *отменяется* декретом или резолюцией очередного съезда. Так, первый съезд по борьбе с детской беспризорностью (1921 г.), на постановлениях которого несомненно отразилось влияние прежних деятелей школы психо-неврологов, принял за исходное начало мысль о психо-физической дефективности значительной части беспризорных детей. Отсюда были сделаны соответствующие практические выводы. Но через три года (в 1924 году) II-ой Всероссийский Съезд по социально-правовой охране несовершеннолетних признал ересью идеи русских психо-неврологов и, если можно так выразиться, сдал их за ненадобностью в архив. Чтобы избежать упрека в голословности, предоставим слово автору отчета о названном II-ом съезде г-же В. Васильевой (В. Васильева: Итоги II-го Всероссийского Съезда социально-правовой охраны несовершеннолетних. «Нар. Просвещение». М. 1925 № 1).

«Начавшийся пересмотр принципов работы, — пишет автор отчета, показал, что помимо объективных тяжелых условий... правильной организации борьбы с детской беспризорностью мешал неправильный подход к пониманию причин детской беспризорности, определяющий и самые методы работы с беспризорными детьми. Взращенная в буржуазных странах теория (!), переносящая первопричину детской беспризорности на психофизические особенности этих детей, определяемые как моральная дефективность, была положена в основу всей работы с беспризорными детьми. Первый съезд по детской беспризорности и дефективности, *закрепив эту теорию*, дал тем самым определенное направление всей практической работе. Все внимание сосредоточилось на изыскании специальных методов для перевоспитания беспризорных ребят, при чем руководящим являлось указание психологических лабораторий, устанавливающих различные степени и оттенки детской дефективности. Все больше возрастал спрос на специальные учреждения для «морально-дефективных» детей... Система воспитания в этих учреждениях строилась на принципе принудительной изоляции детей от окружающей среды... Это были самые дорогие учреждения, так как они требовали особых приспособлений и огромного штата, необходимого для предупреждения побегов ребят. Но ребята все-таки бежали, бежали из-за решеток, вновь пополняли кадры беспризорных, железные дороги, стекались в крупные центры, увеличивали клиентуру комиссий по делам несовершеннолетних и оттуда вновь направлялись в те же учреждения, а иногда и в народный суд, откуда дорога, нередко, вела в тюрьму».

«Подводя итоги результатам опыта, 2-ой съезд прежде всего признал, что рост беспризорности обусловлен причинами социально-экономического характера». С цифрами в руках докладчик доказал, что детская беспризорность есть результат капиталистических противоречий. Не совсем ясно, как все эти

тезисы вмещаются в условия советского строя и о каких «капиталистических противоречиях» здесь идет речь. Так или иначе, но 2-ой съезд признал, что беспризорные дети отнюдь не дефективны, что это полноценные экземпляры человеческого рода, со своеобразными особенностями, выработанными социальными условиями жизни. (См. также «Инструктивное письмо Главсоцвоса от 19 X 1925, № 98026 о реорганизации учреждений для трудных детей»).

Характерна самая формулировка постановлений Съезда, провозгласившего новые лозунги в деле борьбы с беспризорностью и преступностью малолетних. Съезд признал прежде всего *недопустимым (!)* деление детей на нормальных и морально-дефективных и отсталых. Далее, он пришел к заключению, что преодоление педагогических трудностей, связанных с воспитанием и образованием беспризорных, лежит не в организации замкнутых, изолированных от жизни учреждений, а в создании такой обстановки, которая ставила бы детей «в условия величайшей активности и самодеятельности, в условия трудовой жизни и связи с рабочей средой, которая только одна может исправить выбитого из колеи беспризорного ребенка».

Итак, съезд «отменил» одну*) и декретировал другую воспитательную теорию.

Несомненно, что помимо теоретических соображений, основанием для пересмотра прежней системы послужили соображения материального характера, — непосильность содержания детских учреждений для государственного бюджета. Съезд констатировал, что на содержание этих учреждений тратится 30—40% общего бюджета по народному образованию и что расширение их сети явилось бы препятствием к дальнейшему развитию первоначальной грамотности в стране.

Отсюда — в основе, конечно, правильная мысль о необходимости выдвинуть на первый план профилактическую, предупредительную деятельность. «Нужна борьба с беспризорностью в самый момент ее зарождения, в разрушающейся семье, на фабриках и заводах, путем осуществления в жизни действительной защиты прав и интересов детей, юридической и

---

*) Одновременно предана была анафеме методика Бинэ-Симона и Россолимо. «Вскрыть био-социальный фонд беспризорного, выявляющий его поведение, его поступки, его подлинные жизненные установки, невозможно имеющими место в нашей практике приемами искусственного характера (Методы Бинэ и Симона, Россолимо и др.) и подведения отдельных функций *под нормы, выработанные условиями буржуазного классового уклада*». Ср. Васильева, стр. 80.

Своеобразным приемом дискредитирования методики Бинэ и Россолимо пользуется г. С. Моложавый (Ст. «Беспризорные как объект изучения». «Нар. Просвещение», 1925 г. № 1): «Исследование умственного развития беспризорных и их комбинаторных способностей по Россолимо в одном учреждении дало низкий результат. Когда же этим беспризорным надо было раздобыть кокаин, они проявили необыкновенную находчивость, остроумие, предусмотрительность и разрушили все расчеты руководительского и технического персонала». (Стр. 99).

трудовой им помощи, путем оказания материальной и социально-культурной помощи на дому, путем установления опеки, патроната, путем организации открытых клубов, мастерских, ночлежек».

На съезде прозвучал еще один мотив, а именно признание бессилия одной советско-чиновничьей организации борьбы с беспризорностью. Нельзя противостоять этому социальному бедствию с помощью сил и средств одних отделов народного образования. «В эту работу, требующую огромного напряжения общих усилий, общей заинтересованности, надо вовлечь советскую общественность. Лишь с помощью партийных, профессиональных и общественных организаций возможна ликвидация огромного социального зла и разрешение проблемы защиты детства».

Разумное требование усиления профилактических мер исходило из кругов старых деятелей по борьбе с беспризорностью, оно было продиктовано ими. Призыв к общественности характерен как симптом бессилия чиновничьего аппарата задержать рост детской беспризорности. Но, уничтожив свободу ассоциаций, упразднив все прежние формы частной и общественной филантропической организации, пусть весьма несовершенные, власть напоминает вопиющего в пустыне, ею же самою созданной.

Такова, в самых общих чертах, извилистая линия политики советской власти в области охраны детства. При изображении отдельных мероприятий и учреждений социального попечения о детях мы будем иметь случай отметить, в какой мере отразилось на них это причудливое отношение между первоначальными замыслами, приведшими в тупик, и новыми тенденциями, в общих чертах намеченными в предшествующем изложении.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОПЕЧЕНИЯ О БЕСПРИЗОРНЫХ.

I. Отделы социально-правовой охраны детства.

По плану организации попечения о беспризорных детях центром ее должен был явиться Отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних («Спон»)*). Этот отдел, имеющий в губернских городов подотделы, а в уездных отделения, ставит своей задачей организацию учреждений по борьбе с детской беспризорностью и правонарушениями и управление этими учреждениями. «Спон» входит в состав сектора социального воспитания детей. Первоначально на «Спон» была возложена задача, определенная в самых общих выражениях; именно

*) Формально-организационная сторона учреждения излагается нами преимущественно по данным, приведенным в цитированной книге проф. П. И. Люблинского. (Стр. 183 и сл.).

охрана и защита прав несовершеннолетних «в самом широком смысле этого слова». Спон-у, кроме первоначальных функций (приемные и распределительные пункты, инструктирование и подготовка обследователей-воспитателей при комиссиях по делам несовершеннолетних, детская социальная инспекция), были в дальнейшем поручены и другие обязанности: охрана детей от эксплоатации, нищенства и проституции, все дела об опеке над несовершеннолетними, оказание им юридической помощи, организация детских адресных столов для облегчения нахождения родителями детей, с которыми они утратили связь, перевоспитание морально-дефективных детей и пр.

Отдел и подотделы социально-правовой охраны по уставу должны распределяться на четыре отделения: 1) борьбы с правонарушениями и беспризорностью; 2) опеки и юридической помощи; 3) учреждений для воспитания дефективных детей; 4) инструкторско-информационное.

Хорошо известно, что уставы и инструкции, издаваемые советской властью, в значительной части случаев совершенно не отражают действительного положения вещей. И. по свидетельству весьма осторожного в своих суждениях профессора П. И. Люблинского, «стройное по схеме планирование отделений, вследствие многократного сокращения штатов, постоянно свертывалось, и с большими усилиями удалось сохранить хотя бы по одному работнику в этой области на целый уезд: в губернских центрах руководящая работа обычно лежит на 2—3 ответственных работниках, распределяющих функции в зависимости от соображений удобства и своих склонностей». (Цит. соч., стр. 184).

Таким образом, схема в очень отдаленной степени напоминает действительное положение вещей. Неудивительно поэтому, что Н. Крупская в 1926 году (ст. «Охрана детства». М. «Правда», № 55) должна была признать, что «у нас совершенно недостаточно развита охрана детства». Мало того, эта деятельница (которой, видимо, предоставлена несколько бо́льшая свобода критики, чем остальным гражданам) в 1926 г., т. е. через много лет после организации Спон-а, говорит об охране детства, как о задаче, которую только *предстоит* выполнить. «Необходимо, — по словам Н. Крупской, — чтобы *кто-то* заботился о том, чтобы ребята городской и деревенской бедноты не гибли от недостаточного питания, чтобы они не дрогли и не простужались, чтобы могли дышать свежим воздухом. Надо *какой-то* государственный контроль за здоровьем всех ребят. Нужна защита детей от жестокого обращения, спаивания и эксплоатации... *Мы должны заботливо растить молодое поколение, а у нас это дело в забросе. Нужно создать* в Главсоцвосе орган охраны детства. Он не должен сливаться с органом, работающим над ликвидацией беспризорности... Мы видим, что на Украине, где задачи борьбы с беспризорностью и охраны детства вообще разделены, охрана детства поставлена много лучше, чем в РСФСР. Характерно, что

(в РСФСР) секции советов очень мало уделяют места вопросам охраны детства, и работа эта ведется разрозненно, от случая к случаю».

На основании этой справки из источника, которому едва-ли можно отказать в осведомленности, от намеченной схемы социально-правовой охраны несовершеннолетних остается очень мало, по крайней мере, в РСФСР.

Для того, чтобы более наглядно представить себе характер работы Спон-а, воспроизведем яркое описание рабочего дня этого учреждения, помещенное в «Красной Газете» за 1926 год:

«Социально-правовая охрана несовершеннолетних. Центр — на Казанской, № 7. Сюда ежедневно доставляются задержанные за бродяжничество, нищенство, воровство и хулиганство дети, в возрасте до 15 лет включительно. Доставляют их дружинники, инспектора; препровождает вместе с «отношением» милиция и часто, очень часто — родители. Это полусироты: или нет отца, или нет матери. Большей частью приводят матери — фабричные или заводские работницы. С утра они на работе, а ребенок предоставлен самому себе. Его манит улица, она же его и засасывает, неуклонно и верно, шаг за шагом, день за днем превращая в «уличного мальчишку», хулигана и мелкого воришку.

В Спон-е этот детский материал рассматривают и сортируют.

— Как тебя звать? Сколько лет? Есть родители?

— Померли...

У мальчика, который назвал себя Александром, — губы в болячках, под глазами сине-багровые мешки, а из глаз одна за другой сыплются, как горох, слезы.

Однако, дальнейший допрос выясняет, что родители Александра живы и здоровы, но они забросили ребенка и он сбежал. Где он скитался в течение нескольких дней и ночей, так и не удалось установить.

Домой отказывается возвратиться.

— Что с тобой мы будем делать?

— Что хотите. А из дому опять сбегу.

Александра сменяет задержанный за нищенство деревенский мальчик — Николай, круглый сирота. Одет он в лохмотья, в лаптях, — типичный деревенский нищий, но с милым смышленным лицом. Родом он из Псковской губернии. Пять лет «ходит по миру», хотя ему всего 11 лет. Каким то чудом добрался без билета в Петроград.

— Зачем же ты сюда приехал?

— К вам, дядюшка...

— В детский дом хочешь?

— Да... Возьмите, дядюшка. Я смирный...

— Видишь, дело то какое: не принимают у нас иногородних. Придется тебя эвакуировать опять на родину.

Мальчик плачет и всхлипывая просит:

— Возьмите... Дядюшка, возьмите...

В другом углу идет допрос приведенного матерью мальчугана, который «от рук отбился». Он дельно и толково объясняет сущность азартной игры в «двадцать одно».

— Как тебе не стыдно, — такой маленький, а играешь в деньги.

Мальчуган пожимает плечами:

— Не могу отвыкнуть.

— Где же берешь деньги?

— У матери.

— Значит, воруешь?

— Угу.

— А часто? Каждый день?

— Что вы! В неделю раз — не больше.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927
Číslo výtisku: 24
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 647 - 666

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Маленький вор и картежник спокойно выслушивает нравоучения и, вероятно, думает: «Ведь я уже сказал, что не могу отвыкнуть»... Этого улица уже засосала, и детский дом кажется ему страшным наказанием. — Тяжело будет — убегу, — предупреждает он. (Цит. по газете «Руль». 1926 г. № 1632).

В таких условиях протекает работа отделов социально-правовой охраны несовершеннолетних. Деятельность этого учреждения напоминает машину без приводных ремней. Задачи, которые ему ставит закон, очень широки; оно развивает весьма оживленную циркулярную деятельность, но подлинной связи с жизнью у него нет. В Англии, Германии и других странах кадры работников в области социально-правовой охраны детства вырабатываются в значительной мере в недрах свободных общественных и отчасти вероисповедных и филантропических ассоциаций. Такой опоры власть СССР себя лишила, подавив все неоффициальные формы общественной самодеятельности. И даже новейшие попытки в роде создания общества «Друг детей» искажены обязательностью и принудительностью, при которых общественные порыв и инициатива фатально вырождаются в какую-то новую отяготительную повинность.

II. Детская социальная инспекция.

Для более полного ознакомления с характером вспомогательных учреждений социально-правовой охраны несовершеннолетних остановимся теперь на организации детской социальной инспекции (ДСИ).

Согласно положения о детской социальной инспекции (от 22 сентября 1921 года. С. У. 1921. № 66, ст. 506, с изменениями от 13 сентября 1922 г. С. У., 1922, № 59, ст. 754)*), на это учреждение возлагается: а) борьба с детской беспризорностью, нищенством, проституцией, спекуляцией и правонарушениями: б) борьба с эксплоатацией детей и дурным с ними обращением в семье и в ремесленных и кустарных предприятиях, не пользующихся чужим наемным трудом (ст. 1). Охрана труда малолетних и подростков в предприятиях, пользующихся наемным трудом, входит в компетенцию инспекторов труда и их ассистентов из среды коммунистической молодежи (ср. С. У., 1920, ст. 135). Органом ДСИ являются детские социальные инспектора, именуемые также братьями и сестрами социальной помощи (ст. 2). Термин «социальная помощь» здесь и в других случаях призван заменить принятое в до-революционную эпоху слово «милосердие». Братом или сестрой социальной по-

*) Ср. также: Григ. Рындзюнский и Т. М. Савинская: Детское право РСФСР. М. № 923, стр. 68 и сл. Проф. М. Н. Гернет: Социально-правовая охрана детства заграницей и в России. М. 1924, стр. 62. П. И. Люблинский, цит. соч., стр. 184 и сл. Проф. С. В. Познышев: Детская беспризорность и меры борьбы с нею. М. 1926. Стр. 80, 81. Никольский: Советское законодательство о детях. «Новая Москва». 1926.

мощи может быть всякий неопороченный гражданин республики не моложе 21 года, обладающий достаточным общим развитием и образованием, по возможности прошедший курсы по подготовке вспомогательного педагогического персонала или имеющий соответственный педагогический стаж (ст. 3). Для членов российского коммунистического союза молодежи (т. н. Комсомола) возрастной ценз понижен до 18 лет (прим. к ст. 3). Как мы увидим далее, в обязанности ДСИ входит ряд функций, относящихся к так называемой полиции нравов. Отсюда ясна вся несообразность возложения этих обязанностей на 18-тилетних подростков, вербуемых к тому же по партийному признаку. Братья и сестры социальной помощи являются должностными лицами; они находятся в ведении отделений социально-правовой охраны несовершеннолетних или местных отделов народного образования (ст. 4). Обязанности должностных лиц ДСИ определяются в ст. 6 Положения о ДСИ, а более подробно в изданной в развитие этого Положения инструкции. Должностным лицам ДСИ вменяется в обязанность:

1. Постоянно дежурить в местах скопления публики — на площадях, базарах, вокзалах, в увеселительных местах и т. д., посещать притоны, ночлежки и т. п. При этом они обязаны задерживать беспризорных детей и правонарушителей и направлять их в детский приемник для выяснения условий их жизни, установления причин беспризорности и правонарушения и принятия через Комиссию о несовершеннолетних (см. § 6) необходимых мер медико-педагогического воздействия или мер для розыска родителей и родственников заблудившихся.

2. Наблюдать за поведением детей в публичных местах, борясь с хулиганством, озорством, сквернословием, курением, азартной игрой, употреблением спиртных напитков, наркотиков и пр.

3. Устанавливать случаи нарушения интересов детей, жестокого обращения с ними, вовлечения их в нищенство, проституцию, преступления, случаи эксплоатации их в семье и в кустарных и ремесленных предприятиях, не пользующихся наемным трудом, злоупотребления родительской и опекунской властью и т. п.

4. Охранять физическую и нравственную безопасность детей, обнаруживать и предупреждать по возможности все случаи, когда дети являются или могут быть потерпевшими.

5. Обследовать по поручению Отдела народного образования условия жизни несовершеннолетних, не находящихся на попечении родителей, для установления опеки, проверять правильность выполнения опекунами своих обязанностей, условия жизни детей, размещенных по семьям, и выполнять другие однородные поручения Отдела народного образования.

Как явствует из этого перечисления, обязанности ДСИ являются чрезвычайно многообъемлющими и сложными. При выполнении их детским социальным инспекторам обеспечива-

ется содействие общей милиции. Детский социальный инспектор, по предъявлении своего мандата, имеет право во время дня и ночи посещать ремесленные и кустарные предприятия, а также семьи, в которых, по его сведениям, допускается эксплоатация детей или жестокое обращение с ними. В случаях, не терпящих отлагательства, детский социальный инспектор вправе изъять несовершеннолетнего из прежней обстановки и препроводить его в приемный пункт. В прочих случаях им составляется протокол, который направляется в Отдел народного образования.

Институт ДСИ по идее не представляется новшеством. Достаточно вспомнить институт англо-американских Probation-Officers, попечителей при русских судах для малолетних, германских Jugendamter и т. п. Проект особой социальной инспекции по охране детства в России был предложен при Временном Правительстве летом 1917 года г-жой В. Половцовой.

Особенностью советской организации ДСИ является прежде всего несоответствие между всеобъемлющей широтой ее задач и чрезвычайным убожеством ее осуществления. По компетентной оценке комиссара народного здравоохранения Н. Семашко, «горсточка социальных детских инспекторов «растворилась», растаяла в наших просторах. В итоге эти стражи детства принимают весьма слабое участие в судьбе городской молодежи... Мы их почти не видим на улицах, ни хотя бы на самых крупных вокзалах; добрая половина их разбежалась, живя без пайка и без жалования»*).

Извращением самой природы этого учреждения является упомянутая уже связь его с Комсомолом и допущение к исполнению обязанностей социальных инспекторов подростков, которые, быть может, сами еще нуждаются в надзоре. Неудивительно, что в результате обследования, произведенного рабоче-крестьянской инспекцией, личный состав детских инспекторов был признан совершенно неудовлетворительным. Из многочисленных заданий, признанных в свое время ударными, не выполняется ни одно.

Профессор Люблинский признает число детских социальных инспекторов несообразно малым («почти капля в море», по его выражению). В Петрограде весною 1923 года образовались добровольные студенческие дружины из числа студентов и студенток педагогических ВУЗ-ов, довольно энергично ведущих работу на началах безвозмездности. Но работа учащихся, естественно, не может быть регулярной и напряженной**).

В развитие Положения о ДСИ в самое последнее время издана особая инструкция (№ 136 от 26-VII. 26 г. Ср. «Еженедельник НКП РСФСР». 1926 г. № 32). В циркуляре, изданном

---

*) Ср. Л. М. Василевский: Детская «преступность» и детский суд. Стр. 142 и 176.

**) Ср. Люблинский, цит. соч., стр. 187.

одновременно, вновь подчеркивается скудость персонала ДСИ. «Не питая особых иллюзий относительно возможностей значительного расширения штатов в ближайшее время, — читаем мы в циркуляре, — Наркомпрос тем не менее считает, что положение, которое наблюдается сейчас в местах, где совершенно отсутствует ДСИ и где в связи с этим почти отсутствует всякая работа по Спон-у, должно быть изжито всеми доступными мерами... Вместе с тем, учитывая большой объем деятельности и сложность работы ДСИ, Наркомпрос считает, что и после некоторого усиления аппарата едва ли удастся удовлетворить неотложные требования, предъявляемые к охране детства в настоящее время, если к этому делу не будет привлечена на ряду со штатной Д. С. инспекцией и общественная в лице наиболее активных членов о-ва «Друг детей», секций по народному образованию и т. п.».

В циркуляре, таким образом, с одной стороны вновь признается совершенная неудовлетворительность современной постановки ДСИ, а, с другой, содержится призыв к помощи со стороны частной инициативы. Последний момент характерен для новейшего периода, который мы в дальнейшем характеризуем как своего рода запоздалый НЭП в области социального попечения. Жизнь вынуждает признать, что бюрократический советский аппарат беспомощен в своих попытках организовать борьбу с детской беспризорностью.

Самая инструкция составлена, за исключением некоторых специфических деталей, удовлетворительно. Чувствуется рука прежних деятелей, работавших до октябрьского переворота, ибо целый ряд положений воспроизводит пожелания, высказанные уже в 1915—1916 гг. съездами деятелей детских судов и работников по борьбе с беспризорностью в России.

По данным 1926 года на беспризорных детей и местах их скопления (особенно в Москве) периодически производятся облавы, в которых руководящую роль играют не органы ДСИ, а ГПУ, общая милиция и ж.-д. охрана. Описание такой облавы находим в номере московской «Правды» от 25 марта 1926 года. После облавы «в дежурке ГПУ накапливается материал». Туда вваливается группа «изъятых» малышей. Чудовищные лохмотья, страшные бледно-грязные лица, трясущиеся от холодной дрожи обрывки рукавов. Вот привели черного от угольной пыли малыша, похожего на подземного гнома. Это глухонемой. Он бросается с ножом на милиционера. Другой арестованный мальчик умудряется украсть часы с ремешком у принимавшей участие в облаве (жены главы советского государства) Калининой.

Идея детской социальной инспекции, сама по себе правильная и подсказанная опытом Запада, в условиях советского строя, как мы видим, не оправдала возлагавшихся на нее надежд. Деятельность подобного учреждения проявляется в жизненно-явственных результатах, если самое явление беспризор-

ности не носит массового характера. В условиях работы ДСИ в городских центрах СССР даже усилия добросовестных сотрудников разбиваются и обнаруживают незначительный эффект, ибо армия беспризорных все время пополняется, и сами советские авторы в 1926 году свидетельствуют о «стабилизации» кадров беспризорных*). И, не говоря уже об указанных выше пороках самой организации ДСИ, утопической представляется самая мысль вычерпать с помощью малого ковша ДСИ все растущий и набухающий поток бездомных и заброшенных детей.

III. Приемные и распределительные пункты.

С институтом ДСИ тесно связана организация приемных и распределительных пунктов. В приемные пункты направляются задержанные малолетние правонарушители — и в этом случае приемный пункт заменяет участок милиции; далее, здесь же временно помещаются и беспризорные, нищие, малолетние проститутки, бродяги, заблудившиеся и изъятые из неподходящей для них жизненной обстановки. Таким образом, приемные пункты или коллекторы, как они называются на Украине, выполняют разнообразное назначение в зависимости от признака, по которому в них малолетние помещены. Это — и суррогат полицейского ареста, и место предварительного заключения, и спасательная станция для заблудившихся детей и вообще временный приют**). Первоначально инструкция требовала, чтобы срок пребывания в приемнике не превышал 2—3 дней. Но затем срок этот пришлось удлинить и притом, видимо, на неопределенное время. В виду этого не всегда можно отличить приемник от стационарного учреждения.

От приемных пунктов следует отличать *наблюдательно-распределительные пункты*. Последние имеются только в крупных центрах. По сообщению П. И. Люблинского, распределитель собирает врачебно-педагогические и психо-физические данные о личности несовершеннолетнего, добытые путем более или менее длительного наблюдения. Данные эти служат основанием для выбора той или иной меры воздействия. Пребывание в распределителе длится 2—3 месяца, а иногда и больше.

По данным обследования Рабоче-крестьянской инспекции, состояние приемных пунктов и распределителей весьма плачевно. Циркуляр об организации этих пунктов на вокзалах и пристанях не был осуществлен. Служебный персонал переобре-

---

*) Ср. С. Тазанов: Об учреждениях для трудных детей и подростков в связи с планом борьбы с детской беспризорностью. Сборник «Беспризорные в трудовых коммунах» М. 1926, стр. 13.

**) Ср. Копелянская: Правовая защита несовершеннолетних и цит. работы П. И. Люблинского и Л. М. Василевского, а также P. Lublinsky: La lutte contre la criminalité des mineurs en Russie d'après guerre. Bul. Int. de la Prot. de l'Enfance. 1925, Mars.

менен работой и живет в самых неблагоприятных условиях; снабжение детей находится в неудовлетворительном состоянии, а меры медико-педагогического воздействия не применяются вовсе, либо применяются в такой форме, что мало чем отличаются от карательных. Еще резче оценка этих учреждений, данная комиссаром народного здравоохранения Н. Семашко: «а... 260 приемников и распределителей, но из них часть не действует, а действующие переполнены до такой степени, что не выполняют своего назначения, *представляя просто свальное место*». (См. цит. соч. Л. М. Василевского, стр. 174 и 176). (Ср. также новейший циркуляр о борьбе с детской беспризорностью на транспорте. № 121 от 13-VII 1926. Еженед. НКП РСФСР 1926 г. № 30).

Приемники и распределители, по крайней мере, в принципе, являются местом временного распределения указанных выше категорий. Отсюда они отправляются на родину, возвращаются в семьи, иногда с назначением ответственного надзора со стороны обследователя-воспитателя, или, наконец, помещаются в санатории, учреждения для дефективных детей или детские дома.

Ужасающую картину представляли собою приемники и распределители в Крыму во время голода 1922 года. Изображение их составляет гражданскую заслугу врача В. Невзорова*). Вот его впечатления:

«...Как коллектор, так и очаги-приемники представляют из себя свальные места, куда детей напихивают без счета и меры и где ничтожный количественно персонал падал от усталости и совершенно опустил руки перед этим неостанавливающимся наплывом голодных и больных детей. Дети в буквальном смысле сваливались в кучу в тех лохмотьях, в которых они приходили с улицы. При первом посещении центрального коллектора я не мог пробыть в нем больше трех минут, кружилась голова, и меня мутило от смрада и вони. В одной большой комнате на нарах и на полу, на рояли, на подоконниках копошилось около 200 детей: опухшие от голода, бредящие в тифу, агонизирующие и уже умершие (по словам персонала, трупы относились только раз в день). Детская психика была настолько подавлена, что трупы служили изголовьем для тех, которых, может быть, завтра ожидала та же участь, на трупы дети клали хлеб, трупы служили вместо стола» (стр. 207). «Сама заведующая Соцвосом и носа сюда не кажет», замечает д-р Невзоров. «Не менее ужасная картина и в очагах-приемниках... Везде ужасающая грязь, вонь, смрад, тучи насекомых, умирающие, умершие, десятки неубранных трупов и новая группа детей, стучащаяся в двери, чтобы найти себе угол для менее мучительной смерти, чем на холодном тротуаре улицы. В одном из очагов, по словам персонала, умирало по 30 человек в день... Долго спустя, санитары, посланные очищать подвал одного из очагов, вернулись обратно и заявили, что в подвал нельзя войти, так много было там всяких паразитов. Санитары взяли с собою насекомояд, и поливая им перед собой ступеньки лестницы и груды грязного, уже гниющего белья, крюками вытащили на поверхность свыше ста пудов сгнившей рухляди. Выяснилось, что запачканное детьми белье, матрасы и одеяла не стирались — не было мыла! — и сваливались прямо в подвал. А вместе с грязным бельем в подвал по-

*) Ср. его потрясающую статью: «Дети после войны и голода в Крыму». «Красная Новь». 1923 г., кн. 5 (15), август—сентябрь. Госуд. изд.

пали и два детских трупа» (стр. 208). Финал всего этого завершается в мертвецкой. «Трупы штабелями, как дрова, складываются снаружи у морга — благо погода еще холодная — и ждут по два—три дня, когда для них приготовят общую яму» (стр. 209).

Как ни исключительны были те обстоятельства, в которых находился Крым в 1922 году, все же здесь нельзя относить изображенные ужасы только за счет стихийного бедствия. Об этом свидетельствует тот же д-р Невзоров. Потребовались поистине героические усилия врачей, чтобы вырвать дело попечения о погибающих детях из рук Крымского Соцвоса, которым управляло лицо без всякой подготовки, с преступной небрежностью относившееся к своим обязанностям. По настоянию врачей, после долгих междуведомственных трений, приемники и очаги были закрыты, и дети были переведены в Клинический городок. «И те 6000 детей, которые оправились в больнице от голодного погрома, — замечает в заключение д-р Невзоров — и были спасены неусыпными заботами (врачебного персонала), ярче всего говорят, что работать и хорошо работать можно даже и при плохих условиях» (стр. 213).

Нам представляется, что эта страница из истории попечения о детях в советской России вычеркнута быть не может... Она ценна и как документальное свидетельство о преступном отношении к гибнущим детям со стороны власти, но она драгоценна и как доказательство того, что в современной России сохранились кадры мужественных и самоотверженных работников, дающих все, от них зависящее, для спасения детей — помимо и вопреки властной указке.

Но быть может в более нормальных условиях удастся наладить работу в приемных и распределительных пунктах? К сожалению, оффициальные данные (и при этом позднейшего времени) дают материал для противоположного вывода.

Г. Березнер в своей статье, опубликованной на страницах московской «Правды»*), дает следующее изображение столичного приемного и наблюдательного пункта в Москве, которому присвоено название: пункт имени Крыленко.

«Приемно-наблюдательный пункт имени Крыленко (Почтовая улица) рассчитан на 120 штатных мест. Находилось на лицо к моменту обследования 75 ребят. Штат администрации 45 человек. Из них 24 ответственных, из числа последних — 16 воспитателей. В приемнике нет никакой охраны, никакой изоляции. Ребят можно подразделить на две категории: паразитов, живущих в приемнике 1—1½ года и более ничего не делающих и не убегающих лишь благодаря полной инертности и полному разложению (полагается находиться в приемнике максимум 3—5 месяцев), и более активных, бойких, обычно младших по возрасту, живущих лишь днями, максимум неделями, а затем свободно убегающих из приемника, обычно с казенными вещами. Ребята чрезвычайно грубы, грязны, делают в приемнике, что хотят, терроризируют администрацию, ведут себя безобразно.

В трудовых процессах участвует не более 10—15 процентов ребят, остальные бездельничают. Более опасные правонарушители не изолированы от менее опасных. Существуют арестантские традиции, жаргон. Ре-

*) Ср. Березнер: Это все у нас в столице! (К вопросу о борьбе с детской преступностью). М. «Правда» от 25 XI 1924 года.

бята курят, сквернословят, дерутся. Абсолютно не подчиняются и не уважают педагогов, администрации. Месяцами не моются. В помещениях довольно грязно, особенно в ванной, кстати разломанной, требующей капитального ремонта. Ребята свободно вступают в общение с девочками с воли (проститутками). Имеются в приемнике мастерские — сапожная, корзиночная, организованы плохо. Ребята не работают — не желают. Библиотеки нет. Нет ни одной книги. Интереса к чтению не обнаруживается. Воспитателей в момент обследования не было заметно. Из ребят много бывших кокаинистов. Сильно развита картежная игра. Питание хорошее.

По сообщению заведующего приемно-наблюдательным пунктом имени Крыленко, сделанному им на заседании комиссии по делам о несовершеннолетних 29 августа, из названного пункта бежало: в июне — 90 человек, в июле — 109 человек, в августе — 71 человек. Всего из 286 бежало 270 человек. Все в казенном белье (рубашках и штанах), некоторые в башмаках. Побег детей, по поступающим в комиссию сведениям, продолжается до последнего времени.

При такой постановке приемника последний является ночлежкой для малолетних детей, «работающих» днем на площадях, рынках и в трамваях и скрывающихся на ночь в стенах приемника, то-есть недопустимым убежищем для несовершеннолетних преступников, скрывающихся туда в моменты опасности от бдительности административных органов. Это, скажем прямо, — учреждение, *препятствующее* борьбе с преступностью и выращивающее кадр преступников. Такое положение дальше терпимо быть не может. Работа комиссий, при отсутствии правильно организованного первичного детучреждения (приемника-распределителя), бесцельно пропадает.

На все это отпускаются огромные средства. В результате же мы имеем целый ряд правонарушителей, побывавших в комиссии от 20 до 30 раз».

Можно возразить, что изображенный г. Березнером приемно-наблюдательный пункт имени Крыленко не представляет собой типического учреждения этого рода. Но мы должны сказать, что, при внимательном изучении относящейся сюда советской литературы, нам не пришлось встретить описания удовлетворительно поставленного приемника или распределителя. Видимо, даже по сравнению с детскими домами, эти временные убежища для собираемых с улиц детей являют собою особенно плачевную картину. При этом, причины развала этих учреждений, судя по документальным данным ревизии рабоче-крестьянской инспекции, заключаются не столько в стихийности бедствия, сколько в тех «двух сестрах — Разрухе и Неразберихе», о которых писал в свое время Троцкий.

В заключение приведем статистические данные, касающиеся приемников. На 1 июня 1923 года в 33 центральных губерниях РСФСР числилось 123 приемника, а на 1 июня 1924 года — 107 (уменьшение на 14,4%). Если присоединить соответственные учреждения Северного Кавказа, Сибири и т. д., то всего на 1 июня 1923 года было 147 приемных пунктов, а на 1 июня 1924 года — 130. Число детей в них равнялось к этому времени 10.073.

По возрасту дети, содержавшиеся в приемниках, распределялись так:

	Мальчики	Девочки	Обоего пола
От 7 лет . . .	7,2%	13%	8,6%
„ 7—10 лет . .	19,9%	30,5%	22,4%
„ 10—14 лет . .	47,4%	37,2%	19,1%
„ 16—17 лет . .	5,3%	3,8%	4,9%

По основаниям поступления в приемники подростки делились следующим образом:

	Мальчики	Девочки	Обоего пола
Беспризорные . .	53,5%	57,9%	54,6%
Правонарушители . .	17,9%	9,1%	15,7%
Нищие	9,0%	9,5%	9,2%
Проститутки . . .		0,7%	
Жертвы жест. обращения	0,7%	1,0%	0,8%
Прочие	18,9%	21,8%	19,6%

Ср. Статистический ежегодник. Состояние народного образования за 1923—24 г., стр. 117, 118, 18. Проф. С. В. Познышев: Детская беспризорность и меры борьбы с нею. Изд. «Новая Москва», 1926. Стр. 79.

IV. Детские дома.

Колоссальный рост беспризорности в СССР, особенно в 1921—22 годах в связи с голодом и массовым перемещением детей из голодающих губерний, вызвал необычайное развитие сети детских домов, многие из которых, как увидим далее, в дальнейшем за отсутствием средств были закрыты. Наименование «детский дом» не является вполне устойчивым. На это обращает внимание профессор С. В. Познышев в своей работе «Детская беспризорность и меры борьбы с ней» (М. 1926 г., стр. 106, 107). В статистических сборниках Центрального Статистического Управления (ЦСУ) под названием учреждений социально-правовой охраны фигурируют: а) детские дома и колонии для нормальных детей; б) детские колонии и городки для нормальных детей: в) детские дома и колонии для дефективных (о приемниках, распределителях и изоляторах см. выше). В сборнике «Народное хозяйство СССР в цифрах», год 2-ой (1925) имеются такие рубрики: детские дома и городки для нормальных детей; детские дома для дефективных детей; вспомогательные школы для дефективных детей: приемники, изоляторы и распределители. Приводя эти данные, проф. С. В. Познышев подчеркивает, что «смысл всех этих терминов неясен». В отчетах НКП и издаваемом им «Статистическом ежегоднике» в отделе социально-правовой охраны несовершеннолетних, говорится: а) о первичных учреждениях, — приемниках и распределителях; б) о детских домах для подростков; в) о вспомогательных школах и детдомах для умственно-отсталых; г) детских домах для слепых; д) детских домах для глухонемых и е) сельских и трудовых колониях для несовершеннолетних*).

*) В. Васильева по поводу типов детских домов отмечает, что их немного, *но названий детских учреждений существует до 23-х*. Ср. В. Васильева: Детские дома. Ст. в сборнике «Современная практика социальн. воспитания». Педагогическая библиотека под редакц. Н. К. Крупской. Изд. 2-ое. М. 1925. Ср. также новейшее издание: Детская беспризорность и детский дом. Сборник статей и материалов Главсоцвоса. Под ред. С. Тизанова и В. Васильевой. 1926. — Никольский: Советское законодательство о детях. 1926 (изд. «Новая Москва»).

«Положение о детском доме» от 16 июня 1926 г. (Ср. «Еженедельник НКП РСФСР». 1926 г. № 25) устанавливает, в соответствии с основными положениями системы народного образования РСФСР, три типа детских домов: а) дошкольный детский дом — для детей в возрасте от 3 до 7 лет включительно; б) детский дом для детей школьного возраста от 8 до 15 лет включительно; в) трудовая коммуна — городская и с.-х. для подростков в возрасте от 13 до 16 лет, которые не прошли нормальной школы и которым необходимо дать элементарное образование и производственную подготовку. То же «Положение» допускает в известных случаях комплектование детского дома из детей как дошкольного, так и школьного возраста.

Заимствуем из «Бюллетеня ЦСУ», № 107. Народное образование по данным текущей статистики на 1 января 1925 г. следующие статистические данные об учреждениях социально-правовой охраны несовершеннолетних, куда включены и сведения о приемниках и распределителях.

С. С. С. Р.	На 1. I. 1924. Число детей и подростков в них.		На 1. I. 1925. Число детей и подростков в них.	
Всех учреждений соц.-правовой охраны	5.411	380.804	4.071	333.380
Детских домов, колоний и городков	4.785	340.804	3.531	299.504
Детских домов и колоний для дефективных	334	17.721	296	17.014
Приемников, изоляторов и распределителей	292	22.317	244	16.862

Р. С. Ф. С. Р.	На 1. I. 1924. Число детей и подростков в них.		На 1. I. 1925. Число детей и подростков в них.	
Всех учреждений социально-правовой охраны	4.184	279.248	3.226	250.496
Детских домов, колоний и городков	3.677	245.301	2.801	222.474
Детских домов и колоний для дефективных	244	14.042	203	12.703
Приемников, изоляторов и распределителей	263	19.905	222	15.319

Чрезвычайно характерна таблица, показывающая колебание числа питомцев детских учреждений. С 1917 по 1923 год мы присутствуем при совершенно небывалом росте числа призреваемых детей:

1917	29.666
1918	75.000
1919	125.000
1920	400.000
1921	540.000

(См. «Материалы ко II-му Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков» 26 ноября 1924 г., стр. 19. — С. В. Познышев, цит. соч. стр. 108).

С 1923 года, когда содержание детских учреждений было возложено на местный бюджет, сеть учреждений типа детских домов начинает резко сокращаться:

В 1922 г. было	6.063	д. дома	и	в	них	540.000	детей
На 1. X. 23	»	3.971	»	»	»	»	»	252.317	»
На 1. VI. 24	»	3.377	»	»	»	»	»	239.776	»
На 1. I. 25	»	2.836	»	»	»	»	»	228.127	»

По сравнению с 1922 годом сеть сократилась на 3.227 детских учреждений, а число призреваемых детей на 311.873 человека; по сравнению с 1923 годом — на 1.135 учреждений и 24.190 детей и по сравнению с 1924 годом, за полгода, на 541 учреждение и 11.649 детей.

По оффициальным данным (Ср. «Доклад НКП в комиссии СНК по вопросу о детской беспризорности», стр. 10), приводимых Познышевым (цит. соч., стр. 108. 109), сокращение сети происходит путем *разгрузки* детских домов от детей, имеющих родственников, путем раздачи детей крестьянам и рабочим на условиях патроната (см. ниже) и путем слияния домов с малым составом детей в более крупные*).

По очень сдержанной оценке Познышева, эта разгрузка «чрезвычайно болезненно отзывается на детях и на всем деле борьбы с детской беспризорностью, так как дети возвращаются в большинстве случаев или к малоимущим родственникам, или попадают в плохие условия патроната и *фактически через некоторое время вновь впадают в беспризорность и совершают правонарушения*» (Курсив наш А. М.).

Еще в 1922 году циркуляр № 61, опубликованный в журнале «Народное Просвещение» (№ 104) предписал произвести пересмотр состава детей в детских домах. Согласно этому циркуляру подлежали оставлению в детских домах: 1) круглые сироты; 2) полусироты, дети красноармейцев, находящихся на действительной службе; 3) дети, подвергающиеся жестокому обращению или находящиеся в ненормальной обстановке.

По отдельным губерниям число детских домов сократилось: на 60% (Царицынская губ.). 57,6% (Воронежская губ.), 50% (Кабардино-Балкарская); далее следует сокращения на 40%,

---

*) Н. Крупская (М. «Правда». 1925, № 275) отмечает, что перевод детских домов на местный бюджет особенно тяжело отразился на уездах, по случайным причинам содержащих детей, приведенных из других мест. Ради сокращения расходов детские дома нередко переводятся в глухие деревни и монастыри, «где они никому не мозолят глаз». «Работникам Наркомфина, с горечью добавляет Крупская, не приходится читать сотни писем детворы этих домов, полных отчаяния, не приходится видеть бегства из детских домов воспитателей, которые не в силах выносить зрелища гибнущих ребят».

35%, 20—25%*). Это так называемое сокращение продолжается и до сего дня под названием разгрузки детских домов.

Сводка отчетов о *материальном положении детских домов*, данная в цитированной статье В. Васильевой, рисует его как безотрадное. Резкое ухудшение наступило уже с 1-го октября 1923 года, когда был прекращен отпуск государством особых детских пайков, которых одно время выдавалось 380.000, и когда закончилась благодетельная помощь американской организации АРА. Между тем с мест сообщают, что «систематическое недоедание детей влечет за собой, кроме массового истощения детского организма, рост моральной дефективности и понижения умственных способностей» (Тамбов. Доклад уполномоченного ДК ВЦИК), что «на почве плохого питания наблюдаются болезни и даже зарегистрированы смертные случаи, общим числом до 20 (Нолинский уезд Вятской губернии), что 80% помещений нуждаются в ремонте. Из других мест доходят сведения, что «помещение для детского дома казарменное, старое, без зимних рам» (Курская губерния), что «топливо часто отсутствует, и в домах температура бывает ниже нуля» (Немкоммуна), что «освещения нет и дети с наступлением темноты принуждены ложиться спать» (Новгородская губерния, Немкоммуна). В Знаменском детском городке (Вятская губерния) «отсутствие кожаной обуви и недостаток платтей ведет зимой к приобретению ревматизма». В Иркутске закрыт, вследствие отказа шефа детдома, изолятор для чесоточных, в котором ощущается огромная нужда и т. д. и т. д.

Уполномоченный Рабоче-крестьянской инспекции Сибири помещает в «Бюллетене» от 22 мая 1923 года негодующую заметку («Глас вопиющего в пустыне») «о маленьких людях, заброшенных судьбой в наши детские дома, назначение которых — создать нормальную обстановку для беспризорных детей, но которые превращают этих беспризорных в буквальном смысле в *пасынков своего отечества*». Автор приходит к выводу, что преступники, пожалуй, содержатся в несколько лучших условиях (Обследование детдома г. Омска)**).

---

*) В докладе о работе Губсоцвоса по Ульяновской (б. Симбирской губ.), сделанном в заседании Главсоцвоса 26 февраля 1926 года, докладчик, между прочим, указал, что разгрузка детдомов часто осуществляется *путем выдачи замуж и женитьбы питомцев их.* (Учит. газета, 1926, № 9). Тот же советский орган (1926 г., № 7) сообщает об образовании в СССР особой комиссии «для разработки вопроса о направлении возможно большего количества воспитанников детских домов *в армию и флот*», для комплектования музыкантских команд, подготовительных военных школ и вспомогательных учреждений военного ведомства.

**) Своеобразной формой изыскания средств на содержание детских учреждений в СССР является т. н. «*шефство*», которое нередко принудительно навязывается профессиональным союзам, советским учреждениям и предприятиям. По данным В. Васильевой (цит. соч. стр. 104, 105), 403 детских дома были прикреплены к предприятиям и учреждениям и 329 получали от шефов частичное содержание. Естественно, что такого рода *принудительная благотворительность* приводит к необходимости эту по-

Что касается *персонала* детских домов, то мы располагаем только частичными данными по этому вопросу. Из 56-ти анкет губсоцвосов лишь в 11 говорится о педагогическом составе этих учреждений. Из этих данных явствует, что 55% воспитателей — со средним образованием, незначительная часть (10%) с высшим и довольно большой с незаконченным или низшим образованием (от 35 до 40%).

Недостаточный образовательный и педагогический стаж руководящего персонала детских домов оффициальные источники объясняют прежде всего тем, что в первые годы существования их неорганизованность и хаос, господствовавший в них, низкая оплата труда, сложность и тяжесть работы, словом, плохие условия работы заставляли лучших педагогов избегать этих учреждений, и туда попадал в большом числе совершенно случайный элемент, который, по характеристике В. Васильевой (цит. соч. стр. 117), «кроме вреда и еще большей путаницы и неорганизованности ничего не вносил в жизнь детского дома».

Думаем, что эта уничтожающая характеристика едва ли в такой общей форме справедлива, ибо даже опытный и преданный делу педагог едва ли в состоянии с успехом работать в условиях, которые, например, красочно изображает, на основании личных наблюдений, г-жа Ю. Зубелевич (Ср. ее интересную статью: «Беспризорные дети в России». «Воля России» 1924, № 12—13).

Внешний вид детского дома. «Да вы посмотрите кругом! Действительно, какая жизнь. Голые стены без единого украшения, без картины, без карт; стены грязные, обмызганные, закопченные; серые арестантские одеяла, скомканные, грязные... На полу лужи, воздух отвратительный.

— Видите, видите, как озорничают, — это им ночью лень выйти. А вы вот под нары загляните.

— Но ведь это же ужас. Как же вы это допускаете?

— Да, разве намоешься на них, — заговорила подошедшая няня: чуть вымоешь, сейчас же на чистый пол нагадят. А станешь говорить — со свету сживут. Вот нынче в Марфушу болтом железным как запустили, мимо самой головы пролетел».

Изображение детей в приюте: «Вы входите в приют, и вас положительно одуряет представившаяся картина: вас окружают какие-то замазанные, оборванные, босые, полуголые; впрочем спать они ложатся обычно и совсем голые, чтобы хотя за ночь отдохнуть от одолевших насекомых, которыми положительно кишит их рванье... Одни лежат, задравши ноги, и горланят грубыми голосами циничные песни, делая нажим на неприличные места; другие спят среди дня».

Дети на уроке. «Воспитательница пробует собрать детей на занятия: звонки, крики, шум, беганье. Наконец, часть детей водворена в класс; на минуту там водворяется сравнительная тишина; но не пошедшим на занятия детям скучно. С развальцей, несколько человек туда направляется. Из класса слышен раздраженный голос учительницы: «Орлов, а ты зачем

мощь, по выражению автора, «выклянчивать, торговаться, прибегать к содействию исполкома». Характерно, что там, где образовались комитеты *взаимопомощи* (в области немцев Поволжья, Ставропольской губ., Кубано-Черноморской и Донской областях), дело идет удовлетворительнее, ибо детские дома не поставлены в унизительное положение учреждения, «принужденного подыскивать себе шефа» (выражение отчета Сибсоцвоса).

сюда пришел — баловаться? Семенов, ты что делаешь? Зачем мешаешь другим заниматься?»...Через минуту показывается в дверях учительница, с глазами, полными слез, отряхивая из волос селедочные хвосты и всякую гадость, которой ее забросали на уроке».

Описание детских домов в советской печати полностью совпадает с вышеприведенным. Вот, например, находящийся в особенно благоприятных условиях детский дом имени Воровского. Он помещен в прекрасном барском доме из 44 комнат, в двух флигелях в 25 комнат, с целым рядом служб. Огромный парк, 94 десятины искусственных водных бассейнов с множеством рыбы. Но каково положение детей в этих роскошных палатах?

«Всю зиму дети оставались разутыми. Дети скучены до невозможности. Антисанитария распускается пышным цветом. На каждую кровать приходится по 2—3 человека. Естественные потребности дети отправляют тут же в комнатах. Вшивость детей ужасная. Неописуемая грязь, зловоние, спертый зараженный воздух не только в помещении городка. И снаружи густой слой всяких нечистот и кухонных отбросов. Купанья детей нет и в помине. Дети поголовно болеют. За полгода было общих заболеваний 3.069 (на 352 человека), при чем большой процент кожных. До 12% больны туберкулезом. Дети с открытыми ранами туберкулеза беспомощно валяются и бродят вместе со здоровыми. Изолятор — на подобие хлева. В нем находятся больные дети всех родов болезней... Вы не услышите радостного детского голоса, не увидите яркого румянца. В грязных логовищах копошатся больные дети. Все вокруг заражено унынием, придавленностью» («Комсомольская Правда». 1926 г. № 149)*).

На Украине постановка детских учреждений, по общим отзывам, является более удовлетворительной, чем в РСФСР. Но эта бо́льшая удовлетворительность весьма относительна. Сотрудник харьковской газеты «Коммунист» (№ от 27-го января 1926 года) такими чертами изображает детский дом в столице Украины, в Харькове.

«Желтоватый, унылый дом в 2 этажа на Панасовке (окраина Харькова). За окнами слышится глухой шум. В окне изредка мелькнет фигура в полупрпродном (?) костюме. Сейчас здесь обитает 220 детей улицы. Публика самая разношерстная — от 10-летних малышей до 18-летних парней.

Пробираемся ощупью по темной ошарпанной лестнице. Тяжелый спертый воздух ударяет в нос. В грязной, мрачной комнате, с железной печкой посредине, спит 40 подростков. Старые, слежавшиеся тюфяки, без подушек и белья. Укрываются истертыми лоскутными одеялами. На 40 человек — 6 мисок и 4 ложки. Кружек нет.

В неприветливой длинной комнате 2-го этажа с мокрыми, сырыми стенами неуютно и холодно. Окна не замазаны, с подоконников течет. Из забитой досками неостекленной двери в соседнее помещение дует. Здесь живет 70 с лишком ребят от 10 до 18 лет. Все они полуголы и босы... Большинство в рваном белье, многие — в одних только кальсонах. На лицах у многих — синяки, на груди — примитивная татуировка. Нет ни кроватей, ни стульев, ни нар. Спят вповалку на голом холодном полу, тесно прижимаясь друг к другу, стараясь взять как можно больше тепла...

— Нас вши заели. Во какие «танки» есть, показывает малыш полпальца.

---

*) Ср. также не менее жуткое новейшее изображение «Пушкинского городка». «Рабочая газета». 1926, № 286.

Беседую с ребятами. Жалуются на скуку.

— Никто к нам не ходит; все нас боятся. Эх, и жисть наша... Завели бы уж лучше куда-нибудь, да растреляли из пушек, чем так даром с нами морочиться.

— Да ничего не делаем, сплевывает один. Ночью дрогнем, а днем балуемся. Деремся, слоняемся по комнате. А если попадет газета, рассекаем ее на куски, нарисуем карты да и дуемся в дурака и в фильку. Сами понимаем, — нехорошо, а чем другим заняться?...

Дуются также и в очко, и в штосс. В банке обычно стоит одежда, нижнее белье, будущий заработок. Среди ребят есть «знаменитости» — «урки», с 8-ми летним воровским стажем. Один из них — бывший житель подвокзальных катакомб — в 10 лет заразился сифилисом половым путем. Знаком со всеми детучреждениями города. Сейчас ему 15 лет, но работать он не хочет».

Что касается *состава питомцев* детских домов, то, по данным В. Васильева (цит. соч., стр. 120 и сл.), в настоящее время в детских домах живут почти исключительно дети — круглые сироты или полусироты, так как тяжелые экономические условия, с одной стороны, и огромное число беспризорных детей, с другой, заставили при приеме детей руководствоваться почти исключительно семейным и материальным положением. Все дети, имеющие более или менее состоятельных родственников, были возвращены обратно. По социальному составу питомцы, главным образом, «дети пролетариата и крестьянской бедноты». Большая часть их попадает в детский дом, уже испытавшими жизнь беспризорного ребенка.

МОНО и другие отделы народного образования отмечают, что при пополнении детских домов руководствуются исключительно наличием свободных мест и совершенно не обращают внимания на подбор однородных по образовательному уровню групп.

По тем же оффициальным данным, сплошь и рядом в детские дома наряду с нормальными детьми попадают дефективные, наркоманы и трудные в воспитательном отношении дети. Присутствие их вносит массу осложнений в педагогическую работу. На ряду с физически здоровыми детьми в детские учреждения помещаются слабые и больные, даже с такими болезнями, как сифилис и гонорея. При недостаточном врачебном наблюдении и медицинской помощи, при антисанитарных условиях и материальной нужде (отсутствие медикаментов, мыла, белья) заболеваемость детей усиливается до невозможных размеров: «целые дома поражались трахомой, чесоткой и другими накожными болезнями» (Ср. В. Васильева, цит. соч., стр. 121).

Показателем современного состояния советского быта является пожелание, высказанное проф. П. И. Люблинским (ст. «Половые посягательства против детей». Сборник «Проблемы преступности», 1926) об устройстве детдомов особого типа для *детей, зараженных гонореей*, которые являются жертвами растления со стороны взрослых. Из статьи Смирнова «Вятский губернский институт социального воспитания» (Беспризорные в трудовых коммунах. Москва, 1926, стр. 69) заимствуем следующие

сведения о санитарном состоянии этого учреждения, в котором содержится *всего 60 питомцев:*

«Преобладающими заболеваниями среди детей института были: болезни кожи (чесотка и экзема); один воспитанник имел туберкулез легких и у 5 был катарр верхушек легких; 13 человек болели трахомой, 3 воспитанника — с явлениями нервного растройства и психического заболевания. За отчетный год (1925 г.) приходится отметить *6 случаев заболевания сифилисом*. Сифилис в институт был занесен доставленным из Губрозыска *подростком-педерастом, через которого и были заражены другие дети*. Причиной распространения сифилиса послужило, с одной стороны, отсутствие при институте медицинского изолятора, а с другой, — теснота помещения и скученность детей».

Руководящие круги господствующей в СССР партии склонны видеть в питомцах детских домов особенно удобный материал для насаждения в их среде коммунистических идей и жизненных навыков, согласно известной формуле Бухарина: «Черт возьми, старых богов расколотили, дверь знания открыли, новых людей делаем и не так, как делали раньше». В докладе ЦК РКСМ (т. н. Комсомола) на всероссийском съезде по социально-правовой охране содержится целая программа по этому вопросу*).

«Свою линию мы будем проводить жестко, твердо... мы выбрасываем лозунг организации всех детей детских домов в отряды юных пионеров. Детские дома объединяют 260.000 детей, из которых больше половины пионеры. Мы переварим эту детскую массу, она войдет в русло детского пролетарского движения, и мы можем с уверенностью сказать, что достигнем некоторых результатов в смысле коммунистического воспитания». Доклад с удовлетворением свидетельствует, что политика Наркомпроса не расходится с общей линией Комсомола, именно НКП признает, что «*детские дома должны стать организаторами окружающей общественности и проводниками коммунистического влияния на взрослые трудящиеся массы*».

На недоедающих и запущенных питомцев детских домов программа Комсомола возлагает совершенно несообразные задачи. «Главный стержень всей воспитательной работы пионердома — это общественная и политическая работа вокруг этой детской организации в массах детей и взрослых трудящихся». Из того же доклада на съезде по социально-правовой охране заимствуем следующий поистине дико звучащий тезис: «*Двенадцатилетний мальчик* не может работать на заводе, но он *может участвовать в политической работе этого предприятия*». Детдомам вне производственного окружения предлагается искать материала в работе профсоюзов, кооперации, в строительстве городского хозяйства. На них возлагается не только устройство «уголков безбожника», «Ленинского», но и заполнение

*) Ср. Зарин. Детдома и детское коммунистическое движение. «Народное просвещение». 1925 г., № 1 и С. Моложавый: Беспризорный, как объект изучения. Там же.

статистических анкет и собирание сведений о пострадавших от интервенции. Кажется, именно в этой стороне детских домов проявляется во всей своей наготе одновременно глубоко-невежественная и, вместе с тем, изуверская политика коммунистических верхов*).

Неудивительно, что население, особенно крестьянское, с большой опаской и явным недоверием относится к питомцам детских домов. «Среди населения царит, по характеристике одного советского автора, обывательская точка зрения на ребят, как на опасный элемент, которого надо сторониться. Поэтому весьма трудно с нашими ребятами подходить к окружающему населению с целью изучения его труда и принимать активное участие в трудовой жизни населения»**).

Общий фон жизни и вся обстановка жизни детских учреждений в СССР создает чрезвычайно неблагоприятные условия для осуществления в них сколько-нибудь планомерной подготовки *к трудовой жизни*. Мы могли бы привести ряд оффициальных подтверждений этого. Ограничимся ссылкой на новейшую работу «Беспризорные в трудовых коммунах» (1926, стр. 15), которая свидетельствует, что «до сих пор постановка труда в детских учреждениях страдала очень существенными недостатками. *Это был труд в значительной мере игрушечный*, несоответствующий экономике района и такой, который не давал выхода в жизнь».

К 1925 году можно было уже говорить о полном крахе детских учреждений в частности и в указанном отношении. Власть в связи с этим вынуждена была издать целую серию инструкций и циркуляров, из которых главнейшие: 1. Инструкция Наркомтруда РСФСР о порядке проведения мероприятий о подготовке воспитанников детских домов к трудовой общеполезной деятельности (от 10 октября 1925 г.). 2. Правила о порядке приема и определения воспитанников детских домов, достигших работоспособного возраста, в промысловые, кустарные и ремесленные артели на производственную работу (Еженед. НКТ, 1926, № 1). 3. Распоряжение НКП от 12. XII. 1925 г. № 122.959 о проведении в жизнь постановления ВЦИК и СНК РСФСР о мероприятиях по трудовой подготовке воспитанников детдомов (Ср. также дальнейшие инструкции в «Еженед. НКП» за 1926 г. №№ 25, 26, 30).

Последнее распоряжение прямо устанавливает, что «отсутствие правильно поставленной трудовой подготовки воспитан-

---

*) О роли комсомольских ячеек в детских домах очень откровенно пишет «Комсомольская Правда» (1926, № 149). В детском городке имени Воровского эта ячейка «ведет ожесточенную борьбу с педагогическим персоналом, не выполняет правил общежития, отказывается от какой бы то ни было работы, хулиганит. Ячейка заражает всех детей городка, внося разложение и дезорганизацию».

**) Беспризорные в трудовых коммунах. Сборник статей. Москва, 1926, стр. 68.

ников детучреждений является одной из основных причин, ставящих под сомнение полноценность детдома, как учреждения трудового воспитания». Не менее характерно откровенное *признание фатальной роли советского классового законодательства.* Подготовка к труду осуществлялась при посредстве очень проблематических ремесленно-кустарных мастерских и сельхозов при детских домах. Все же другие виды трудовой подготовки (например, ученичество в фабрично-заводской и кустарной промышленности и работа в крестьянских хозяйствах) не могли быть использованы, «так как *существующее законодательство* (прием в ученичество исключительно детей рабочих; непосильные налоги на кустарей, отсутствие льгот для крестьян, принимающих детей на воспитание и т. д.) *ставило к тому непреодолимые препятствия*». Отделы народного образования, по свидетельству НКП, практиковали «разгрузку детских домов без создания твердых гарантий устройства их на работу», проще говоря, прямо выталкивали подростков на улицу. Недаром тот же циркуляр говорит об «*увеличении кадров беспризорных самим же ОНО*». Именно об этом говорит и Н. Крупская (Ст. «Беспризорные» М. «Правда» от 2. XII. 1925 года, № 275): «Вывод беспризорной молодежи на улицу с милицией ложится позорным пятном на советы, допускающие, чтобы это делалось в районе их ведения. *При раздаче ребят нищим матерям, дряхлым бабушкам и пр. — случаи торговли молодым телом беспризорницы — не такая уж редкость*». К этим словам Н. Крупской едва ли нужны еще какие-нибудь комментарии...

Мы не имеем возможности излагать подробно намеченную в новейших распоряжениях власти систему трудовой подготовки воспитанников детских домов. Укажем лишь, что сюда относятся следующие меры: 1. Питомцы детских домов при приеме на производственную работу и в школы фабрично-заводского, с.-х. и конторского ученичества в смысле права первоочередности приравниваются к детям рабочих; 2. если подростки приняты сверх нормы (т. н. «сверхброня»), то они продолжают получать содержание за счет сумм, отпускаемых на детские дома, или же даже в самом детском доме; 3. ОНО предоставляется право отдавать воспитанников детских домов в обучение кооперативным объединениям и *отдельным ремесленникам и кустарям*, при чем содержание воспитанников в течение первого года ученичества берет на себя ОНО; 4. тем же целям служит и облегчение приема детей из детских домов в крестьянские хозяйства с допущением усыновления.

Едва ли надо особенно подчеркивать, что этот запоздалый НЭП в применении к беспризорным означает отступление от торжественно объявленных когда-то начал о преимуществах коммунистического воспитания, о недопустимости батрачества в крестьянском хозяйстве и пр.

По новейшим сведениям, приводимым проф. Познышевым (цит. соч. стр. 109), подростки в возрасте 14—16 лет, нуждаю-

щиеся в трудовой подготовке, составляют 22,4% населения детских домов, то-есть около 56.000. Из них около 10.000 занято в 766 мастерских, 22 — в сельско-хозяйственных коммунах; *около 23½ тысяч подростков остается без трудовой подготовки.* Но и в имеющихся мастерских около ⅓ располагают оборудованием, недостаточным для трудовой подготовки и годным только для самообслуживания и так называемых «трудовых процессов», иными словами, для игры в труд.

Хотя детские дома располагают значительным земельным фондом (265 земельных участков с 14.718 десятинами земли), но используются они всего лишь на 35% из-за недостатка семян, живого и мертвого инвентаря, агрономически подготовленного персонала, оборотных средств и т. д. (См. «Народное просвещение в РСФСР к 1924—25 уч. году». Отчет НКП за 1923—1924 г., 1925, стр. 86).

Это невозможное положение трудовой подготовки беспризорных и привело к новейшим мероприятиям по передаче подростков из детских домов кустарям, ремесленникам и отдельным крестьянским семьям. Кустари и ремесленники, которым передаются дети, должны пользоваться налоговыми, жилищными и другими льготами. Крестьянский двор, принимающий беспризорного, имеет право на дополнительный участок по норме трудового пользования, с освобождением этого участка в течении первых 3-х лет от уплаты единого сельско-хозяйственного налога.

Передача детей обуславливается обязательством со стороны принимающего ребенка содержать его наравне с остальными членами двора, приучать его к ведению сельского хозяйства или обучать соответственному ремеслу и предоставлять ему возможность получения знания и «политического развития». На 1-ое октября 1925 года число детей, переданных в этом порядке из детских домов, достигло уже 17.000*).

Подробных сведений о результате этих новых мероприятий еще нет. Однако, по сообщению Н. Крупской, раздача детей крестьянам производится таким образом, что ни в какой степени не обеспечивает их действительного устройства и защиты. «Не успели эту меру еще провести, отправить ребят по этапу для распределения по волостям, а уже в газетах стали появляться описания судебных дел об истязании детей, взятых на воспитание. Не организовав контроля, не отобрав ребят ни по здоровью, ни по склонности к крестьянствованию, «разгружают» детские дома». (Ср. цит. ст. в М. «Правде». 1925, № 275)**).

Впрочем, опыт передачи детей из детских домов в крестьянские семьи производился и ранее, в частности в Крыму. Доктор

---

*) Ср. М. Богуславский. О детской беспризорности, о патронировании и трудовом воспитании. М. «Правда». 1926, № 50.

**) Отметим в этой связи новейший циркуляр Главсоцвоса об установлении опеки над бывшими воспитанниками детдомов. «Еженед. НКП РСФСР». 1926 г. № 37.

Невзоров, статью которого мы уже цитировали выше, сообщает об этом опыте следующее: «Как и везде, этот патронаж превратился в промысел, а когда за воспитание детей перестали получать, да еще наступил голод, то крестьяне в буквальном смысле выгнали детей на улицу. В лучшем случае, если в селе оказывался толковый и жалостный председатель сельсовета, детей усаживали на телегу и сдавали в ближайший город в ОКРОНО или Здравотдел, при чем уже не желали слушать никаких убеждений: «Дети не наши, самим есть нечего, что хотите с ними, то и делайте». И уезжали. Но таких случаев было немного, обычно детей просто выгоняли из дому и говорили, чтобы они шли в Симферополь».

Таким образом, и эта форма патронирования детей, которая и в нормальной обстановке представляет значительные трудности, в условиях советского строя обнаружила себя преимущественно с резко-отрицательной стороны и получила меткое крылатое наименование «разбазаривания беспризорных».

Примечательным симптомом вынужденного отступления от прежних позиций следует признать и новейшие *попытки обращения к обществу* или, как принято выражаться в СССР, к «советской общественности» за содействием в деле помощи погибающим детям в форме образования в столичных центрах и в провинции обществ «Друг детей»*). Для членов партии и советских служащих участие в этом обществе является обязательным наравне с участием в «Доброхиме» и др. подобных организациях. Только имея это в виду, можно понять огромное число членов этого общества, которое превысило, по утверждению М. Богуславского, 1 миллион. На основании имеющихся у нас данных, мы не склонны видеть в этом подлинный призыв к свободной общественности, хотя, разумеется, в отдельных случаях этот «прорыв фронта» дает возможность некоторым лицам и группам (особенно крестьянской и студенческой молодежи) принять с пользой для дела участие в помощи детям**). В основе же всего этого начинания лежит, в сущности, план дополнительного обложения части населения в связи с стремлением разгрузить государственный бюджет от обременительных расходов на помощь беспризорным. Так, по данным М. Богуславского, в одной Москве за 15 месяцев поступило в кассу общества свыше 1 миллиона рублей. Значительная часть этой суммы

---

*) Ср. Н. Деянова: Советская общественность в борьбе с детской беспризорностью, «Народное просвещение». М. 1925. — М. Богуславский: Беспризорность и советская общественность. М. «Правда». 1926 год, № 54.

**) Весьма показательным является постановление IV Всероссийского съезда крестьянских обществ взаимопомощи, который признал, что «только объединенными усилиями государственных и общественных организаций и в частности при чутком содействии со стороны широких слоев крестьянской общественности, борьба с детской беспризорностью, как крупнейшим социальным бедствием, может быть проведена успешно»... Ср. «Еженед. НКП РСФСР». 1926 г., № 27, стр. 19.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927
Číslo výtisku: 24
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 667 - 686

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

образовалась путем принудительных вычетов из содержания служащих в советских учреждениях.

ИТОГИ.

Пора, однако, подвести итоги нашего очерка борьбы с детской беспризорностью в С. С. С. Р. Печальные итоги!

При оценке мероприятий советской власти была уже не раз отмечена та легкость, с которой советская власть провозглашает в области социального законодательства самые радикальные требования, как основу своей практической политики. Однако, заманчиво звучащие лозунги и производящие впечатление на непосвященных самоновейшие законодательные формулы представляют только надписи на фронтонах здания, внутри которого внимательный глаз быстро различает мерзость запустения. Но вывески горят так обольстительно ярко и при соответствующей психологической установке способны ввести в заблуждение поверхностного и доверчивого наблюдателя.

Декларация первой делегации учителей Запада, посетившей СССР, признает заботу о ребенке «самым величественным» делом советской власти. Доказательство серьезности и основательности этой заботы названная делегация усматривает в «распространенных по всей России детских домах и очагах при фабриках и заводах». Правда, делегация оговаривается, что внимательное изучение детских учреждений было чрезвычайно затруднено благодаря краткости времени, которое было в ее распоряжении, огромным пространствам России и обилию объектов изучения*).

Относительно бо́льшую трезвость суждений обнаруживают некоторые русские авторы, сочувствующие утвердившемуся в России строю, но не зараженные тем, что психиатры называют pseudologia fantastica. Они не могут не видеть плачевного краха советской системы попечения о беспризорных детях, но склонны объяснять неудачу исключительно недостатком материальных средств. «Декреты о детской беспризорности не дали положительных результатов не потому, что они были ошибочны, а потому, что, по отсутствию материальных средств, слово не превратилось в дело», пишет, например, профессор М. Н. Гернет**).

Позволяем себе утверждать на основании данных, приведенных в нашем очерке, что дело, конечно, не только в недостатке средств, а прежде всего в том, что самый строй непрерывно питает источники детской беспризорности, которую, как гной из незажившей раны, источает истощенный жестоким социальным экспериментом общественный организм.

В этом питании источников детской заброшенности и одичания играет существенную роль не только годами длящаяся

*) «Народное Просвещение» 1925 года, № 9.
**) М. Н. Гернет, цит. соч., стр. 68.

общая хозяйственная и правовая неурядица, но и явственный процесс распада семейных связей, в частности под влиянием уродливого брачного и семейного законодательства. Здесь мы не можем входить в обсуждение этого вопроса. Напомним только, что эту зависимость признал без оговорок целый ряд членов коммунистической партии в заседании II-ой сессии ВЦИК-а XII созыва (октябрь 1925 год), начиная от скромной крестьянской делегатки Пасынковой и кончая народным комиссаром внутренних дел Белобородовым, который, критикуя советское брачное законодательство, прямо заявил: «Немалую долю теперешней детской беспризорности нужно отнести насчет того, что семья распадается, разваливается»*).

В советской литературе бедствие детской беспризорности нередко трактуется с претензией на остроумие, а по существу цинически, как «издержки социальной революции». Детство, лишенное естественной охраны семьи, несомненно при процессах распада представляет собою место наименьшего сопротивления. Это те щепки, которые летят, когда рубят лес.

Изображенная нами система мер борьбы с беспризорностью представляет собою по существу закрепление беспризорности, а в ряде случаев и дальнейшее ее углубление.

Временные и стационарные детские учреждения, внутренний строй которых мы пытались представить, в преобладающей своей части не только не спасают детей, а, напротив, губят их физически и морально.

Канонизация путем приказа сверху одной системы социального воспитания, последующее ее анафематствование и судорожная замена другой; развертывание огромной сети детских учреждений, а затем стремительное их сокращение с отправлением детей по этапу и другими способами так называемого разбазаривания: неумение создать в детских учреждениях необходимейшие условия порядка и гигиены и нелепая претензия использовать заброшенных детей, как авангард революционного пролетариата; бюрократизация дела социального воспитания и зависимость педагогического персонала детских учреждений от привилегированных партийных групп и ячеек; причудливое соединение широты планов и мизерности осуществления, смещение претенциозности и диллетантизма — таковы в итоге наиболее существенные черты советской системы борьбы с детской беспризорностью.

Жестокой ценой приходится нашей родине возмещать «издержки социальной революции»!

Проф. Ал. Маклецов.

---

*) Ср. «Известия ЦИК-а», 1925 год, № 240.

Школьная система Александра I.*)

Система школ Екатерины II, созданная под влиянием австрийской системы Фельбитера, как известно, состояла всего из двух ступеней: Малой народной школы и Главной народной школы. Комиссия 1782 г. не успела провести всей реформы до конца, и единая школа Екатерины представляла собой здание без фундамента и без крыши. Фундамент всякой системы школ — народная школа — отсутствовал, потому что малые народные школы Екатерины были исключительно городскими школами и по своей программе не могут быть признаны за первую ступень общенациональной школы. Крыша, в виде Московского Университета, хотя и существовала, но вне всякой связи с народными школами. Комиссия 1782 г. выработала полный план единой школы, но он не был осуществлен. Александр I настолько радикально изменил единую школу Екатерины и настолько расширил базис всей системы, что, по справедливости, его нужно считать создателем русской системы образования. Если первоначальные принципы, воодушевлявшие законодательство Александра I, были позднее совершенно изменены, то основная структура его системы пережила все колебания русской политики и может быть распознана даже в современной советской системе.

Система Александра является сочетанием трех элементов: школьной традиции Комиссии 1782 г., системы Польской Эдукационной Комиссии и проэкта Кондорсэ. Необходимо поэтому остановиться на польском и французском влияниях.

Польское влияние. Немедленно по вступлении своем на престол в 1801 г., Александр разослал фельдъегерей к своим друзьям с требованием явиться в С. Петербург. Среди его интимных друзей был и князь Адам Чарторыйский, бывший в то время Российским послом при Неаполитанском дворе. Известно, что Александр, под влиянием своего воспитателя Лагарпа, был полон демократических идей и желал ограничить самодержавие. Князь А. Чарторыйский разделял эти взгляды и оказал большое влияние на мировоззрение Александра. Отец князя генерал Адам Чарторыйский был долгое время членом Польской Эдукационной Комиссии и хорошо был знаком с ее деятельностью. Мы знаем, что молодой князь Адам постоянно обсуждал общественные дела со своим отцом, и потому можем предполагать, что он тоже был знаком с деятельностью Эдукационной комиссии еще до первого своего приезда в Петербург

*) Эта статья является переделкой 2-ой главы диссертации на степень доктора философии «Hystory of Russian Educational Policy», одобренной Сенатом Лондонского Университета.

в качестве заложника после третьего раздела Польши. Таким образом польская система стала известна Александру из первоисточника.

В 1783 г. Эдукационная Комиссия издала свои «Ustawy kommissyi edukacyi narodowej dla stanu akademickiego i na szkoly w krajach Rzeczy Pospolitej przepisane». Согласно этому уставу все польские школы были организованы по одному принципу. Была создана административная лестница, объединявшая все ступени. Начальные школы (parafialne szkoly) должны были быть учреждены в каждом приходе, включая и сельские, и потому назывались «приходскими». Средние школы были двух родов: уездные училища (podwydzialowe szkoly) с четырехлетним курсом и окружные училища (wydzialowe szkoly) с семилетним курсом. Курс первых четырех лет окружных училищ равнялся курсу уездных училищ. Высшую ступень составляли два университета (Glowne Szkoly) в Кракове и Вильне. По уставу каждый университет являлся административным центром для своего государства, Краков для Короны и Вильна для Княжества Литвы. Ректор Университета непосредственно управлял окружными училищами, ректоры последних уездными училищами, а директора уездных училищ — приходскими школами. Однако, эта система не составляла действительной единой школы, потому что приходские школы не являлись подготовительной ступенью к уездным и, кроме того, высшие ступени фактически были закрыты для крестьян. После раздела Польши система Эдукационной Комиссии была сохранена в областях, перешедших к России, и Комиссия 1782 г. не изменила ее. Только рядом с польскими школами возникли немногие русские Малые и Главные школы. Екатерининская Комиссия познакомилась с польской системой только в 1800 г. В ноябре 1801 г. она опубликовала отчет о польских школах. Так как основы екатерининской и польской систем были аналогичны, то критика Комиссии коснулась лишь польского националистического духа, который царил в польских школах и который противоречил интересам России. Поэтому Комиссия изменила текст польских учебников, хотя польский язык преподавания и был сохранен.

Неофициальный Комитет. Когда князь Адам Чарторыйский прибыл из Неаполя в 1801 г., Император включил его в так называемый «неофициальный комитет» (Comité Secret). Кроме Чарторыйского членами его были граф Кочубей, граф П. Строганов и Новосильцев. Этот Комитет впервые обсуждал вопросы народного образования 23 декабря 1801 г., когда граф Строганов впервые изложил идеи французской революции по этому вопросу. По совету этого Комитета учрежденное Екатериной Главное Правление Училищ получило задание выработать новый устав. Князь Адам, бывший также членом Главного Правления, написал подробный меморандум в 10 главах и 102 параграфах. Меморандум был прочтен в Правлении 4 октября

1802 г., в отсутствии князя, и был принят в основу нового устава. Два других члена Правления, академик Н. Фусс и Янкович де Мириево, тоже представили проэкты, основанные на практике Екатерининской комиссии, но меморандум Чарторыйского был предпочтен.

Изучая уставы Александра I, мы должны различать следующие отдельные законы: 1) Предварительные Правила Народного Просвещения, 24 января 1803 г.; 2) Устав Императорского Виленского Университета и школ его округа, 18 мая 1803 г. с дополнительным законом 20 августа 1804 г.; 3) Устав 5 ноября 1804 г., касающийся округов Московского, Харьковского и Казанского. Я не упоминаю Устава Дерптского Округа, потому что его история совершенно особая. Предварительные Правила установили общие принципы реформы, которые затем более подробно были изложены в последующих уставах. Поэтому их можно опустить.

Виленский Устав. Обращаясь к Уставу Виленского Округа, нужно заметить, что этот округ во время Александра I включал Литву (губ. Гроднен. и Виленск.), Белоруссию (губ. Минск., Могилевск. и Витебск.) и правобережную Украину (г. Киевск., Волынск. и Подольск.), т. е. почти четверть Европейской России. Большая часть этой территории долгое время находилась под управлением Эдукационной Комиссии и имела свою традицию и школьную систему. Вполне естественно поэтому, что Виленский устав является переделкой польского устава. Князь Чарторыйский и граф С. Потоцкий, оба поляки, получили задание от Главного Правления Училищ выработать проэкт устава, в соответствии с польской практикой. Они широко использовали польский устав: некоторые места прямо переведены с небольшими изменениями. Как пример приведу § 4 польского устава и § 41 Виленского Устава

1) Że kandidaci do nauczycielstwa zostawać będą przy szkole głownej.

2) Iż wszyscy nauczyciele po zgromadzeniach akademickich mają prawo ubiegać się do katedr szkol głownych.

3) Iż wizytatorowie do zgromadzeń akademickich od szkoły głownej wyselani będą.

4) Iż wszystkie raporta szkólne do szkoły głownej odselane być powinny (ежегодно).

1) Университет должен образовать и доставлять способных учителей для занятия всех мест в училищах его округа.

2) Старшие учители и начальники гимназий и уездных училищ имеют право соискать университетских мест.

3) Ректор Университета имеет право наблюдать и осматривать все училища своего округа.

4) Обыкновенные визитаторы, избираемые от университета, доставляют оному ежегодно рапорты о своих обозрениях.

Польские ступени школ сохранены полностью, т. е. приходские школы, уездные и губернские училища и Университет. Та же административная лестница сохранена и в Виленском Уставе. Прибавлением явился Попечитель Учебного Округа, отсутствовавший в Польской системе. Попечитель, однако, имел лишь право руководства и инспекции, администрация же была всецело в руках Университета. Программа и расписание уроков в обоих уставах почти тожественны. Русские уездные и губернские училища имели также четыре и семь лет курса. Это деление было сохранено только в Виленском Округе. Программа была несколько изменена в высших классах: больше внимания уделено морали, географии и истории и меньше латыни и физике. Следующая таблица указывает произведенные изменения: (П = польск., Р = русск.). Число часов в классе в губернском училище или гимназии:

Предметы	I и II класс		III класс		IV класс		V класс		VI класс		VII класс		Всего		Разница
	П.	Р	П.	Р.	П.	Р.	П.	Р	П.	Р.	П.	Р.	П	Р	
Словесность польс. и лат.	9	9	8	9	3	3	3	3	3	3	6	2	41	38	— 3
Математика ..	6	6	6	4	8	6	4	4	4	4	—	—	34	30	— 4
Чистописание	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	0
Геогр. и истор.	2	2	2	2	2	3	3	4	—	4	3	7	14	24	+10
Мораль и право	1	1	1	2	1	3	1	3	4	5	—	—	9	15	+ 6
Физика и ест. история	—	—	3	3	6	5	9	6	9	4	2	2	29	20	— 9
Логика	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	0
Полит. экон.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7	7	7	7	0
Всего ...	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	140	140	0
Немецкий яз.	Все семь классов соединены в четыре группы.												12	16	+ 4
Французс. ,,													0*	16	+16
Русский ,,													0*	16	+16
Рисование													0*	16	+16

Распределение предметов между учителями почти полностью взято из польского устава. Польские Окружные Училища имели четырех старших учителей: 1) Учитель польской и Латинской словесности, 2) Учитель математики и логики, 3) Учитель физики и естеств. истории и 4) Учитель морали, права, истории и географии. Кроме того, был младший учитель немецкого языка и иногда русского и французского.

В русском уставе предметы четвертого учителя были разделены между двумя учителями: 4) Учитель морали и права и 5) Учитель истории и географии. Кроме того, 2 учителя грамматики для 2-х младших классов. Эти изменения уже указывают на более утилитарное направление русского устава. Дру-

*) В некоторых польских гимназиях иногда преподавались для желающих.

гое более важное изменение состояло в том, что в Виленском уставе приходские школы составляли подготовительную ступень к уездным и губернским училищам. Польская система сохранила классовый характер, и в средних школах обучались исключительно шляхтичи и горожане. Для крестьян была предназначена приходская школа. И в русской системе приходская школа была преимущественно крестьянской, но ученики ее без экзаменов переходили в уездное училище и могли пройти весь курс, включая Университет. Здесь приходская школа была первой ступенью демократической единой школы. Мы видим, таким образом, в Виленском уставе более утилитарное направление программы и демократическую идею единой школы. В этом сказалось уже не польское влияние, а французское. При выработке устава русских округов польское влияние, хотя и сохраняется, но уступает место по значению влиянию идей французской революции.

Французское влияние. Идеи французской революции проникли в Россию многими путями. Александр I сам был воспитан Лагарпом и был знаком с идеями энциклопедистов. Его друзья, члены Неофициального Комитета, были в Париже в период революции и имели непосредственное знакомство с событиями. Князь Чарторыйский и Новосильцев посетили Париж во время первого периода революции, а граф Строганов принял даже участие в самом движении, именно он был членом якобинского клуба и библиотекарем другого клуба. Его воспитатель Ж. Ромм, как член Законодательного Собранія, помогал Кондорсэ по выработке проэкта закона по народному образованию. Позже, как член Конвента, Ромм 1 декабря 1792 г. и 20 октября 1793 г. сам представил проэкты законов, бывшие несколько измененными копиями проэкта Кондорсэ. Нет сомнения, что граф Строганов, связанный личной дружбой с Роммом и не расстававшийся с ним в Париже, приехав в Россию, не потерял интереса к французским событиям и был знаком с этими проэктами. Действительно, в заседании Неофициального Комитета 23 декабря 1801 г. Строганов непосредственно сослался на французские проэкты. Члены Комитета обсуждали письмо Лагарпа, в котором тот советовал учредить начальные школы среди крестьянского населения, так как без этого реформа не будет действительной. Строганов в ответ на замечания Александра I произнес речь. Он пишет в своем дневнике (см. В. К. Николай Михайлович: «Граф П. Строганов», т. II):

«Я отвечал, что народное образование должно обнимать все те знания, которые следует распространять в обществе. Имеется несколько ступеней образования, требующих известных различий. Первая ступень обнимает главное количество предметов преподавания, одинаковых для всех членов общества: эти предметы должны быть поставлены так, чтобы все граждане могли без труда воспользоваться обучением. Однако, ввиду того, что общество нуждается в лицах, обладающих в той

или иной отрасли науки более широкими познаниями, следует обеспечить существование второй, высшей ступени, могущей доставлять в различные училища для каждой отдельной отрасли учеников, уже в достаточной степени подготовленных... Этот метод был принят во Франции и его планомерность настолько целесообразна, что ему должны были бы следовать повсюду».

Из этой выдержки ясно, что французские идеи эпохи революции считались с самого начала в кругу Александра I образцовыми. Так как ссылка Строганова на Францию была сделана до издания закона «11 Floréal an X» (1 мая 1802), проведенного первым консулом Бонапартом и изменившего систему образования во Франции, то ясно, что он имел в виду проэкты Кондорсэ и Ромма и закон 3 брюмера Национального Конвента. Уже в Предварительных Правилах 1803 г. и в Виленском Уставе, как мы видели, заметно влияние идей Кондорсэ. Однако, при составлении Уставов 5 ноября 1804 г. проэкт Кондорсэ был использован в бо́льшей степени.

Проэкт Кондорсэ. В начале 1792 г. Кондорсэ напечатал пять статей «Sur l'instruction publique», написанные им раньше 20 и 21 апреля 1792 г. он сделал доклад Законодательному Собранию о народном образовании. В докладе он изменил распределение ступеней, и я сравниваю Уставы 5 ноября с его измененным проэктом. Согласно первому варианту обучение начиналось с десятилетнего возраста и ступени были: начальная — 4 года, вторая — 4 года, третья — 4 года и лицей — 4 года.

Основными идеями проэкта Кондорсэ можно считать равенство и утилитарность. Равенство означает, что каждому ребенку должны быть даны равные возможности развивать свои прирожденные способности, независимо от пола, веры или положения родителей. Для достижения этой цели Кондорсэ предложил учредить систему единой школы, бесплатной для всех и, состоящей из четырех ступеней. Первая ступень — école primaire — находится в каждой деревне, имеет четырехлетний курс, начинающийся с шестилетнего возраста. Вторая ступень — école secondaire — в каждом городе, с трехлетним курсом. Третья ступень — institut — в каждом департаменте, с пятилетним курсом, и четвертая ступень — lycée — в девяти французских городах, с четырехлетним курсом. Кондорсэ предлагал учредить как пятую ступень «Société Nationale», автономную коллегию, руководящую всем образованием в стране, но эта ступень есть Академия наук с административными функциями и не может считаться ступенью единой школы. Переход учащихся со ступени на ступень зависел всецело от их успехов и способностей. Для достижения лучших результатов была предложена специальная система государственных стипендиатов. Лучшие учащиеся начальной школы отбирались и воспитывались всецело на государственный счет как «éleves de la patrie».

Вторая идея — утилитарности — господствует в программах всех ступеней. Кондорсэ был противником чисто классического образования, которое имеет мало отношения к современному обществу. Все образование должно быть даваемо на родном языке на всех ступенях. Латинский язык сохраняется лишь в институтах и лицеях. Больше внимания уделяется естественным наукам и новым языкам, и должен быть введен совершенно новый курс прикладных наук. На третьей ступени — instituts — он предложил провести дифференциацию программ, с целью дать возможность каждому ученику выбрать курс, наиболее соответствующий его способностям и нуждам. Цели образования были подчинены потребностям государства, и идеалом скорее был полезный гражданин, чем законченный ученый.

Уставы 1804 г. Сравнивая уставы 5 ноября с проектом Кондорсэ, мы замечаем удивительное сходство во многих частях. Те же идеи равенства и утилитарности положены в основу русской образовательной системы. Согласно уставу, каждая ступень имеет двоякую цель: 1) «приуготовить юношество» к следующей ступени и 2) «открыть детям различных состояний необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности». Поэтому приходские школы обучают крестьян элементам сельского хозяйства, уездные училища — городских жителей началам местной промышленности и гимназии приготовляют чиновников государству.

То же территориальное распределение школ и то же расположение предметов по ступеням. Русская система 1804 г. состояла из приходских училищ, долженствовавших быть в каждой деревне, уездных училищ — в каждом уездном городе, губернских училищ (гимназий) — в каждом губернском городе и университетов в шести городах (С. Петербург, Москва, Харьков, Казань, Дерпт и Вильна). Однако, курс был гораздо короче, чем в проэкте Кондорсэ. Приходское училище имело всего годичный курс (вместо 4-х), уездное училище — 2 года (3), и гимназия — 4 года (5). Весь до-университетский цикл, таким образом, был сокращен на 5 лет. Закон 11 флореаля 10-го года, Бонапарта, тоже сократил курс двух первых ступеней и, очевидно, повлиял на русское законодательство. Однако, если мы примем во внимание специальный Устав приходских училищ Киевской, Подольской и Волынской губерний, составленный визитатором Чацким и изданный 31 августа 1807 г., мы увидим, что проэкт Кондорсэ считался идеальным. По этому уставу 1807 г. приходские школы имеют четырехлетний курс, и обучение начинается с шестилетнего возраста, т. е. вполне соответственно проэкту Кондорсэ. Администрация школы была заимствована из Виленского Устава, хотя у Кондорсэ проведена аналогичная система подчинения низших школ высшим.

Идея утилитарности. Программа всех четырех ступеней была составлена в соответствии с проэктом Кондорсэ с необ-

ходимыми изменениями. Кондорсэ не дает в своем проэкте числа недельных часов, и поэтому я могу сравнить лишь предметы и распределение их между учителями.

Схема Кондорсэ.	**Уставы 5 ноября.**
École primaire.	*Приходское Училище.*
Чтение, письмо, арифметика; элементы морали, естественной истории и экономики, полезные для крестьян.	Чтение и письмо и первые действия арифметики. Главные начала Закона Божия и нравоучения. Краткие сведения по сельскому хозяйству, естественной истории и гигиене.
École secondaire.	*Уездное Училище.*
Мораль, право. Грамматика. История и География, всеобщая и французская. Математика. Физика и Естеств. история, также в приложении к сельскому хозяйству и промышленности. Рисование. Иностранный язык.	Закон Божий, должности человека и гражданина. Грамматика (русская и местного языка). Чистописание и правописание, правила слога. История и География, всеобщая и русская. Арифметика и Геометрия. Начала физики и естественной истории. Начала технологии и местной промышленности. Рисование. Латинский и немецкий языки для учеников, поступающих в гимназию.
Instituts.	*Гимназия:*
Учителя:	*Учителя:*
I отделение: 1) Математики. 2) Физики и Химии. 3) Естественной истории.	1) Математики и Физики. 2) Технологии и Естественной истории. 3) Психологии, Логики, Этики, Эстетики, Права и Политической экономии.
II отделение: 1) Психологии, Логики, Этики. 2) Права и Политической экономии. 3) Истории и Географии.	4) Истории, Географии и Статистики. 5) Латинского языка. 6) Немецкого языка. 7) Французского языка. 8) Рисования.

IV отделение:

1) Теории искусства.
2) Грамматики.
3) Латинского языка.
4) Иностранных языков.
5) Рисования.

Lycées.	*Университеты.*
Sciences mathematiques et physiques.	Отделение математических и физических наук.
Кафедры:	Кафедры:
1) Чистой математики. 2) Прикладной математики. 3) Прикладной математики и политической экономии. 4) Астроном-наблюдатель. 5) Физики. 6) Химии. 7) Минералогии и геологии. 8) Ботаники. 9) Зоологии.	1) Чистой математики. 2) Прикладной математики. 3) Астроном-наблюдатель. 4) Физики. 5) Химии. 6) Минералогии и сельского хозяйства. 7) Ботаники и естественных наук. 8) Технологии в приложении к торговле и промышленности.
Sciences morales et politiques.	Отделение нравственных и политических наук.
1) Логики, Психологии, Этики и Естественного права. 2) Социологии, Политической экономии и финансов. 3) Публичного и общего права. 4) Французского права. 5) Всеобщей истории и географии.	1) Умозрительной и практической философии. 2) Дипломатии и политической экономии. 3) Естественного, политического и народного права. 4) Русского права (уголовного и гражданского). 5) Истории права. 6) Догматического Богословия. 6) Толкования Святого Писания и Истории Церкви.
Aplication des sciences aux arts.	Отделение врачебных и медицинских наук.
1) Анатомии и физиологии. 2) Фармации и materia medica. 3) Теоретической медицины. 4) } 5) } Практической медицины. 6) Акушерства. 7) Ветеринарии.	1) Анатомии, физиологии и судебной медицины. 2) Фармации и materia medica. 3) Теоретической медицины. 4) Хирургии и терапии. 5) Акушерства. 6) Ветеринарии.

Litérature et beaux arts.	Отделение словесных наук.
1) Теория искусств. Реторика.	1) Теория искусств. Археология.
2) Древности.	2) Красноречие, Русская литература.
3) Латинский язык.	3) Латинский язык и древности.
4) Греческий язык.	4) Греческий язык.
5) Восточные языки.	5) Восточные языки.
6)	6) Новые языки (лекторы).
7) Новые языки.	7)
8)	8)
9) Живопись, скульптура, архитектура.	9)
10)	10) Искусства (лекторы).
11) Теория музыки. Кафедра истории и географии во II отделении.	11)
	12) Всеобщая история и география.
	13) Русская история и география.

Распределение кафедр по факультетам и самое название факультетов является копией проэкта Кондорсэ. Удивительно, что до сих пор все предыдущие историки полагали, что Университетский Устав 1804 г. был составлен под немецким влиянием. Влияние Кондорсэ еще более заметно, если мы сравним его с оригинальным проэктом акад. Фусса, который уже отступает от обычного немецкого деления на факультеты и проводит деление Кондорсэ. В уставе же самые названия факультетов являются переводом с его проэкта. Хотя составители устава 1804 г. были хорошо знакомы с немецкой и польской университетской практикой, особенности Университетского Устава могут быть поняты только в связи с проэктом Кондорсэ. Даже идея автономии университета, обычно приписываемая немецкому влиянию, могла быть развита непосредственно под влиянием Кондерсэ, у которого идея автономии науки высказана вполне определенно.

Распределение уроков в уездных и губернских училищах было следующее (см. табл. на след стр.):

Сравнивая это распределение уроков с польским или немецким, мы ясно видим утилитарное направление Кондорсэ. Латинский язык, занимавший главное место в польских и немецких гимназиях, уступает место практическим предметам.

Идея равенства. Интересно проследить применение второй идеи Кондорсэ — равенства. Надо помнить, что Россия была самодержавным и крепостным государством. Несмотря на это, Уставы 1804 г. устанавливают равенство для всех классов без исключения. § 123 говорит: «В приходские училища принимаются всякого состояния дети, без разбора пола и лет». § 90:

Предметы	Уездное училище		Губернск. уч-ще или гимназия				Всего
	I	II	I	II	III	IV	
	Число недельных часов						
Закон Божий	4	3	—	—	—	—	7
Русский язык	6	—	—	—	—	—	6
Чистописание	3	—	—	—	—	—	3
Математика	6	7	6	6	6	—	(25)
Физика	—	3	—	—	4	4	(7½)
Естественная история	—		—	—			(9½)
История		5	6	6	—	—	11)
География	—	4			—	—	10)
Статистика	—	—	—	—	4	2	6
Логика	—	—	4	—	—	—	4
Психология и этика	—	—	—	4	—	—	4
Право	4	—	—	—	—	4	8
Реторика	—	—	—	—	4	—	4
Политическая экономия	—	—	—	—	—	4	4
Технология	—	3	—	—	—	4	7
Коммерческие науки	—	—	—	—	—	4	4
Латинский язык	5*	3*	6	6	4	—	16+4
Немецкий язык			4	4	4	4	16+4
Французский язык	—	—	4	4	4	4	16
Рисование	4	4	2	2	2	2	16
Всего ...	32	32	32	32	32	32	192

«В уездные училища поступают всякого звания ученики из училищ приходских, также и получившие в других местах начальные сведения в пределах, преподаваемых в училищах приходских». § 14: «В гимназию принимаются всякого звания ученики, окончившие науки в уездных училищах или других училищных заведениях, либо и дома, если только имеют достаточные сведения к продолжению наук, преподаваемых в гимназиях». § 109 (Универ. Устав): «Никто не может быть принят в Университет студентом, не имея нужных познаний для слушания курсов, в Университете преподаваемых». §§ 102, 58 и 110 (Унив. Уст.) указывают, что ученики низшей ступени переходят на следующую без экзаменов, и только посторонние подвергаются вступительному экзамену. Обучение было бесплатным на всех ступенях и даже учебники раздавались даром бедным ученикам (§ 56). Только в 1819 г., по указу 1 февраля, была введена плата за учение в С.-Петербурге, именно 5 рублей в год в приходских училищах, 10 рублей в уездных и 15 руб. в гимназиях. Университеты были бесплатны во все время царствования Александра I. Позднее, в конце царствования, практика С.-Петербурга была распространена и на другие города. Но даже и по этим указам все сироты и дети бедных родителей освобождались от платы. Можно сказать, что

*) Латинский и немецкий языки в уездных училищах лишь для поступающих в гимназию.

во время Александра образование на всех ступенях было бесплатным. Конечно, эти все меры еще не устанавливали полного равенства возможностей. Для этого необходимо было ввести систему государственных стипендий для бедных, но способных учащихся. То есть, другими словами, идея Кондорсэ о «éleves de la patrie» должна была быть осуществлена.

Система стипендий. Действительно, система государственных стипендий была установлена. Каждая гимназия имела известное число стипендий для бедных и способных детей. По окончании гимназии государственные стипендиаты поступали в Университет и получали помощь от государства до окончания курса. Общепринятой системы отбора стипендиатов не было выработано, и каждая школа имела свою. Например, стипендиаты С.-Петербургской гимназии выбирались частью из детей солдат 1-го Армейского корпуса, отчасти из воспитанников Сиротского Дома Императорского Человеколюбивого Общества. Годовой расход на каждого стипендиата равнялся 600 рублям. Число стипендий в С.-Петербургской гимназии было равно 60. В Украинской гимназии в Харькове было 40 стипендий с годовым расходом в 10.000 рублей. Каждая гимназия Дерптского округа имела по 10 стипендий по 300 рублей в год. В Московском округе тоже по 10 мест в гимназии. В Казанском округе Тобольская гимназия имела 10 стипендий, Саратовская 5 и Астраханская 3. Насколько мне удалось выяснить, в уездных училищах не было государственных стипендий, но общественные организации и частные лица учреждали таковые и в уездных училищах. Например, в Любучском Уездном Училище (Рязанской губ.) местный купец Ларин учредил 20 стипендий по 140 рублей в год. Городские управления, купцы, дворяне и даже крестьянские общества учреждали стипендии во многих гимназиях и уездных училищах.

В высших учебных заведениях государство учреждало стипендии гораздо щедрее. Следующая таблица указывает число стипендий и их стоимость (см. табл. на след. стр.).

Мы должны иметь в виду, что всех студентов во всех высших заведениях в конце царствования Александра I было около 3.000. Около половины студентов, следовательно, были государственные стипендиаты. Все государственные или «казеннокоштные» студенты обязаны были по окончании курса прослужить на государственной службе не менее шести лет. В случае безнравственного поведения казеннокоштные студенты переводились в армию (Указ в ноябре 1814 г.). Обыкновенно казеннокоштные студенты выбирались из стипендиатов в гимназиях, но в некоторых случаях, напр., в Ветеринарных Институтах, они выбирались исключительно из солдатских детей. Отсюда ясно, что многие студенты были крестьянского происхождения. При открытии С.-Петербургского Университета среди первых студентов был один крепостной.

Учреждение.	Число госуд. стип.	Стоимость одной стип. в год
С.-Петербург:		
1) Педагогический институт (позднее университет)	100	Полный пансион=300 р.
2) Учительская Семинария	30	,, ,, =300 р.
3) Медико-Хирургическ. Акад..	160	,, ,, около 250 р.
4) Ветеринарный Институт.		
а) Студенты хирурги	10	,, ,, =120 р.
б) Обыкновенные студенты ..	50	,, ,, =100 р.
5) Императорский лицей (для дворян)	50	,, ,, =550 р.
6) Академия Наук	20	В деньгах =400 р.
7) Школа Судостроения	50	Полный пансион= ?
Москва:		
1) Университет		
а) Студенты	40	В деньгах =200 р.
б) Кандидаты	12	,, =300 р.
2) Медицинский Институт	100	Полный пансион=300 р.
3) Ветеринарный Институт		
а) Хирурги	10	,, ,, =100 р.
б) Обыкновенные студенты ..	50	,, = 80 р.
Харьковский Университет:		
а) Студенты	40	В деньгах =200 р.
б) Кандидаты	12	,, =300 р.
Казанский Университет:		
а) Студенты	40	,, =200 р.
б) Кандидаты	12	,, =300 р.
Дерптский Университет:		
а) Медики	40	Полный пансион=950 р.
б) Филологи	10	В деньгах =300 р.
в) Учител. симинар.....	10	Полный пансион=300 р.
Виленский Университет:		
а) Медики	100	,, ,, =190 р. 47 к.
б) Учительск. семин.....	20	,, ,, = 86 р. 26 к.
Ярославский Институт....	40	,, ,, =300 р.
Нежинский Институт....	27	,, ,, =325 р.
Ришельевский Лицей	24	,, ,, = ?
Любенский Ветерин. Инст. (Полтавской губ.)		
а) Хирурги	10	,, ,, = 80 р.
б) Обыкновенные студенты ..	50	,, = 60 р.
Горный Институт	60	,, ,, =150 р.
2 Лесных Института (Калуга и Царское Село)	50	,, ,, = ?
Всего в 21 заведен.....	1.227	

Этот демократический состав учащихся и студентов вызывал недовольство дворянства, которое весьма неохотно посылало своих детей в новые школы. Большинство учащихся принадлежало к податным сословиям. Так, напр., Директор Симбирской гимназии доносит Попечителю Казанского округа: «В Симбирской гимназии большая часть учеников из мещан и господских людей. Замечено, что из отдаваемых из господ-

ских домов детей дворовых людей немногие обучались на счет господ, а бо́льшая часть на счет своих родителей». (Н. Сухомлинов, «Материалы по ист. просвещ. при Алекс. I», стр. 132). Однако, постепенно привилегированные группы стали посылать своих детей в гимназии, потому что в августе 1806 г. был издан указ, согласно которому все поступающие на государственную службу должны были окончить гимназию или сдать соответствующий экзамен при Университете. В последние годы царствования дети привилегированных сословий уже составляли большинство. Следующая таблица указывает число учащихся по группам для 1826 года (4 старш. класса):

Учебный округ	Дворян	Чиновн.	Служащ.	Купцов	Мещан	Духов.	Ремесл.	Солдат	Кресть.	Свобод. людей
4 русских	1.484	799	224	270	223	64	70	131	61	222
Дерптский	172	85	33	155	28	74	66	—	8	150
Виленский	1.952	1	—	—	121	65	—	—	65	20
	3.608	885	257	425	372	203	136	131	124	392

Интересно положение крепостных-студентов. Являясь частной собственностью помещиков, они не могли пользоваться полной свободой. Для них были созданы особые правила. Так, напр., Медико-Хирургическая Академия в С.-Петербурге принимала их на следующих условиях: 1) они должны представить разрешение своих господ, 2) господа должны подписать заявление, что они не возьмут обратно своего раба, пока он не кончит курса Академии и, кроме того, обязуются поддерживать его во все время учения, если он не имеет своих средств; 3) молодой доктор-раб обязан прослужить своему господину в качестве врача шесть лет, после чего, однако, он получает свободу и гражданские права.

Образование женщин. В проэкте Кондорсэ равенство было проведено по отношению обоих полов. В русских Уставах только относительно приходских училищ сказано «без разбору пола», в уездные же училища поступают «ученики» приходского училища, а в гимназии «ученики» уездных училищ. Это выражение, однако, двусмысленное, и его можно толковать двумя способами, оно может означать и девочек, ибо «ученики» или «студенты» в Уставе употреблялись в смысле термина, а не пола. Нигде в законодательстве Александра I не было запрещено девушкам поступать в средние и высшие заведения. Практика тоже не вполне разрешает вопроса. В уездных училищах девочки обучались вместе с мальчиками вплоть до устава 1829 г. В гимназиях присутствие девочек может быть доказано лишь до 1808 г. Именно цифры для этого года указывают 20 девочек в Витебской гимназии, 13 в Могилевской, 3 в Новгородской и 7 в Псковской. Отсутствие прямого указания для других гимназий и для позднейших лет еще не является

доказательством того, что девочки там не обучались. Все остальные статистические материалы говорят просто об учащихся, не упоминая их пола. Можно, однако, с уверенностью сказать, что в Университетах не было ни одной студентки. Только по уставу Николая I принятие девочек в уездные училища и гимназии было прямо воспрещено. Число девочек во всех школах М. Н. Пр. было следующее: в 1802 — 2007, из них 344 в главных нар. школах; в 1824 — 5835, из них в Уездных школах 338 и в частных — 3420. Существовали, однако, и специально женские уездные училища (напр., в Одессе, Дерпте, Могилеве и Витебске), также специальные «Töchterschulen» в Прибалтийском крае, число которых при Александре I равнялось 19. Кроме того существовали Институты для благородных девиц (12), но они не были связаны с системой единой школы и не были открыты для всех сословий. Таким образом, равенство полов не было проведено, и присутствие девочек в уездных и губернских училищах может быть объяснено тем, что они преобразовывались из совместных школ Екатерининской эпохи. Каковы были намерения правительства по этому вопросу, по имеющимся материалам трудно судить.

Развитие системы. Согласно плану 1804 г. Правительство должно было учредить шесть университетов, 3 лицея, 57 гимназий и 511 уездных училищ. Приходские училища не были включены в план, и их учреждение было предоставлено частной инициативе городских управлений, сословий и отдельных лиц. В этом решении мы снова можем заметить влияние закона 11 флореаля X года, по которому Наполеон (тогда 1-й консул) содержал на счет государства лишь лицеи и специальные высшие школы, все же «écoles primaires» и «secondaires» предоставил частной инициативе коммун и лиц.

Согласно плану, Малые и Главные Училища Екатерины постепенно преобразовывались в Уездные Училища и Гимназии путем прибавления высших классов. Развитие системы видно из следующей таблицы:

Учебн. окр.	1801				1805				1808				1825			
	Г.	Г.У.	У.У.	М.У.	Г.	Г.У.	У.У.	М.У.	Г.	Г.У.	У.У.	М.У.	Г.	Г.У.	У.У.	М.У.
С.-Петерб.	1	6	—	41	1	5	11	32	4	2	17	30	7	1	38	—
Москва	1	10	—	55	11	—	27	43	11	—	44	26	11	—	76	—
Вильно	5	2	39	9	6	2	46	—	6	2	54	—	9	—	65	—
Дерпт	4	3	5	11	4	—	21	—	4	—	25	—	4	—	25	—
Харьков	—	11	—	33	4	7	20	24	10	1	35	19	14	—	86	—
Казань	1	12	—	30	3	10	1	30	6	7	9	25	12	2	80	—
Всего	12	44	44	179	29	24	126	129	41	12	184	100	57	3	370	0

Г. = Гимназия; Г.У. = Главное училище; У.У. = Уездн. училище; М.У. = Мал. училище.

Остаток малых училищ (около 50), главным образом в Петербургском округе, был преобразован в городские приходские училища. Рост всех школ Мин. Нар. Просв. виден из следующей таблицы:

Годы	Университеты	Лицеи	Гимназии	Главн. училища	Уездн. училища	Малые училища	Приходские уч.	Частные школы	Всего
1801	2	—	12	44	44	179	—	36	317
1805	5	1	29	24	126	129	100*)	80*)	496
1825	6	4	57	3	370	—	600*)	360*)	1411

Число учащихся во всех школах М. Н. Пр. росло следующим образом: 1801 — 19.916; 1804 — 33.484; 1825 — 69.629; из них в Университетах — 2618, лицеях — 973, в гимназиях около 7000, в уездных училищах около 32.000.

Несмотря на постоянные войны и последующую реакцию первоначальный план был выполнен почти полностью.

Заключение. В заключение я упомяну главные недостатки системы Александра I. В этой статье я не касаюсь вовсе реакции кн. Голицына и деятельности Магницкого и Рунича. Несмотря на все неистовство их мистически реакционной политики, она не коснулась самых уставов, и демократическая система единой школы была сохранена до 1829 г., когда Николай I учредил чисто классовую систему школ. Первым крупным недостатком уставов 1804 г. является предоставление сети приходских школ частной инициативе. Правительство содержало лишь те немногие приходские школы, которые были преобразованы из Малых Училищ Екатерины, главным образом в столицах. Хотя духовенство и другие сословия в первые годы и стали открывать приходские школы в деревнях, но не поддержанные правительством эти школы скоро закрылись. К концу царствования во всей России было всего 600 приходских школ, из них больше половины в городах. Таким образом, фундамент всей системы был чрезвычайно слаб. Вторым недостатком являлось несоответствие демократической единой школы с социальным строем крепостнической России. Равенство для всех в школе и рабство вне школы не могли ужиться вместе. Последовательная политика требовала одного из двух: или равенство в школе должно было быть проведено единовременно с освобождением крестьян или сохранение рабства должно было привести к классовой системе образования. Александр I, постоянно колеблющийся и нерешительный, оставил разрешение этой дилеммы своему брату и преемнику, который к несчастью для России выбрал второе решение.

Н. Ганц.

---

*) Эти цифры получены путем вычитания из общего числа школ и не вполне точны.

Школьное естествознание в России.

Судьба естествознания в русской школе резко отличалась от судьбы других учебных предметов: не только в разные эпохи ему предъявлялись различные задания, но и самая необходимость существования его в школе нередко подвергалась сомнению, и оно совершенно изгонялось из школьной программы. Иллюстрацией последнего может послужить судьба школьного естествознания в прошлом столетии: в 1804 г. физика и естествознание вошли в программу основанных тогда гимназий; в 1828 г. они исключаются из программы; вновь вводятся в 1852 г.; в 1871 г. значительно ограничивается программа естествознания, и оно переводится в разряд необязательных предметов; в 1890 г. вовсе исключается из мужских гимназий и, наконец, вновь вводится в 1901 г. в младшие классы.

Причиной такого отношения к естествознанию было, главным образом, недостаточное понимание значения его, как *общеобразовательного* предмета, с одной стороны, и с другой — крайне неудачная постановка его в школе, вследствие чего получались ничтожные, а подчас и отрицательные результаты, потому что, не давая для общего образования того, что при правильной постановке оно должно дать, оно вызывало у учащихся прямое отвращение к предмету. Последнее относится главным образом ко второй половине прошлого столетия, когда естествознание преподавалось по «Любеновскому» методу. Любен был крупным реформатором школьного естествознания в Германии в тридцатых годах прошлого века. Он первый выдвинул и ясно определил формальное значение естествознания (развитие вн. чувств, развитие способности наблюдать, воспринимать и превращать восприятия в живые представления, уменья сравнивать и классифицировать), создал соответственный метод шк. естествознания (самостоят. наблюдение конкретных объектов учениками), дедуктивно-описат. метод заменил индуктивно-описательным. При составлении программ Любен пользовался преимущественно систематическим материалом. В его время биологических фактов было мало, и они не имели того значения, какое заняли после Дарвина, во второй половине прошлого столетия. Именно в это время Любеновский метод переносится в русскую школу. Получилось резкое несоответствие между направлением естеств. наук и направлением школьного естествознания. Мало того — в большинстве случаев русские последователи Любена изъяли самую душу его метода (*самостоятельные* наблюдения, сравнения, классифицирование); в результате остался описательно-систематич. ма-

териал, который должен был сообщаться догматически (по постановлению Уч. Ком. М. Нар. Просв. 1893 г.).

Понятно, что в среде естественников нашлись резкие критики общепринятого курса естествознания. Самым ярким из них, наиболее повлиявшим на изменение постановки шк. естествознания был А. Я. Герд. Главным недостатком Любеновского метода он считал несоответствие содержания курса современному положению и значению ест. наук. Он восстал против систематич. направления курса: «Предлагаемое Любеном наблюдение, ограничивающееся одними внешними признаками, по необходимости становится до того сухим, что в скором времени убивает в детях всякий интерес. Неужели природа не представляет ничего кроме признаков?» «Не следует отделять жизнь животного от строения, то и другое необходимо рассматривать в тесной связи... Животное необходимо рассматривать в связи со всей его обстановкой, растение в связи с почвой, на которой оно произрастает». Этим он указывает на новое направление курса естествознания. В введении к своему пособию для учителей, «Предметные уроки», он высказывает свой взгляд и на метод постановки курса: «Все реальные знания приобретаются человечеством путем наблюдений, сравнений и опытов, при помощи постепенно расширяющихся выводов и обобщений. Только таким путем, а никак не чтением статей могут быть с пользой переданы эти знания и детям. Ученики должны под руководством учителя наблюдать, сравнивать, описывать, обсуждать наблюдаемые факты и явления, делать выводы и обобщения и, где можно, поверять их простыми доступными опытами. В связи с предметными уроками крайне полезно организовать в школе самостоят. практические работы детей, способные возбудить в них самодеятельность, столь необходимую для успеха всех дальнейших занятий». Большое значение он придает и экскурсиям. Мы приводим эти положения потому, что и в настоящее время они остаются в полной силе для естественников, и до сих пор зачастую их приходится отстаивать перед не естественниками. — Влияние А. Я. Герда было особенно велико потому, что он проводил свои идеи на практике, занимаясь с учительницами гор. школ, которые продвигали его метод дальше в школы; не мало содействовал успеху преподавания и его классический учебник нач. курса естествознания «Мир Божий» с упомянутым выше методич. пособием «Предм. Уроки».

Число единомышленников и последователей А. Я. Герда росло. Усиливалась и полемика между ними и сторонниками Любен. направления. В высшей степени интересен и показателен был спор между этими двумя лагерями в комиссии по выработке программ естествознания и физич. образования в технич. школах в Петрограде под руководством П. Ф. Лесгафта, в которую вошли лучшие педагогич. силы Петрограда

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927
Číslo výtisku: 24
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 687 - 706

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

(в 1891 г.)*). Любеновское направление потерпело на нем полное поражение. На 9-ом съезде естеств. и врачей большинство высказалось против него; наконец, хотя и много позже, но и Уч. Ком. Мин. Нар. Просв. признал изучение систематики в школе занятием не только бесполезным, но и вредным, т. к. ее изучение приводит к отвращению. Но до начала 20-го века работа отдельных естеств.-новаторов была мало заметна. Это был как бы подготовительный период, когда выкристаллизовывалась мысль, вырабатывались методические приемы; естественники сами как бы подготавливались к завоеванию для естествознания надлежащего места в школе. Возможность рационально поставить шк. естествознание явилась в начале 20-го века, когда опять заговорили о необходимости введения естествознания в школу, и в связи с этим возник вопрос о постановке его на новых началах.

Начало новой эпохи в истории шк. естествознания ознаменовалось выступлением Д. Н. Кайгородова (1901 г.). Никто до него не выступал с таким одушевлением и с такой горячностью против общепринятой программы и метода. Он предлагал уничтожить перегородки между отдельными ест.-истор. дисциплинами и изучать в школе не ботанику, зоологию и т. д., а целокупную природу. И изучать ее не по книгам и даже не в лабораториях, а в самой природе. Своими методич. статьями и программами он вызвал необычайное оживление среди естественников. Программа его не была принята, но несомненно влияние Д. Н. Кайгородова сказалось на дальнейшей работе методистов. Его лозунг «ближе к природе» красной нитью проходит через всю последующую работу их и в значительной степени повлиял на развитие экскурсий.

Частная школа, Тенишевское Училище, в Петрограде первая приступила к разрешению задачи (в начале 20-го в.). Она первая поставила физику, химию, естествознание на новых началах, считаясь и с современным состоянием естеств. науки и с требованиями современ. педагогики. В их программу входили и практич. занятия и экскурсии. Вскоре целый ряд школ (частные женск. гимназии, коммерческие училища, Земская Учит. Школа и др.) пошли по тому же пути. Здесь естественники отвоевали для своего предмета место во всех классах школы, добились отведения на него 4 недельных часов с тем, чтобы иметь возможность ставить практич. занятия, добились введения экскурсий в уч. план. Теперь началась работа по углублению и совершенствованию методов преподавания классного, лабораторного и экскурсионной методики. Интенсивная работа методистов отразилась и на учебной литературе по естествознанию. В это время появились первые методики по естествознанию Павлова, Севрука, методич. хре-

*) К сожалению, работа этой комиссии мало известна широкой массе учительства, — она дает много интересного материала для истории шк. естествознания этого периода.

стоматия Голикова; в 1907 году появились «Основы общей методики естествознания» Половцева, до сих пор питающие всех естественников-преподавателей. Позднее выходят методики Ягодовского, Райкова, Пинкевича, Полянского. Одновременно появляются и новые учебники отд. дисциплин естествознания, составленные соответственно новым требованиям методики. Первыми ласточками были зоология Львова, Мензбира, ботаника Никонова и т. д. Перечислить их все нет возможности. Интересующиеся ими могут найти хорошие указатели в вышепоименованных методиках.

В 1908 г. основалось Русск. Об-во Распространения Естествознания, которое тоже много сделало для развития шк. естествознания. В нем обсуждались методич. вопросы, которые возникали в процессе работы, разбирались новые книги. «Собрав вокруг себя наиболее живые и деятельные силы, Об-во в лице своих талантливых руководителей и сотрудников стало во главе движения за право естествознания в школе. Оно будило мысль и волю педагогов, чутко откликалось на все новые проявления в науке и педагогике, умело направлять работу рядового учительства. Все отдельные ручьи сливало в одно русло»*).

Методич. работа, начатая в Петрограде, распространялась и дальше, гл. образом в крупных центрах. Не мало содействовали ее распространению и появившиеся журналы, специально посвященные вопросам шк. естествознания: сначала «Природа в Школе», потом «Естеств. и Наглядное Обучение» и, наконец «Естествознание в Школе». Первые два просуществовали недолго, 1—2 года, а последний существует и по настоящее время, он всегда отмечает все злободневные вопросы и дает богатый материал для педагогов.

В свое время не был произведен учет той работы, которая была проделана естественниками в ср. школе за первые 17 лет нынешнего столетия. Сделать его в наст. время нам, находящимся вне родины, совершенно невозможно. Одно можно установить определенно, что новые приемы постановки естествознания очень медленно проникали в школы, и средняя школа представляла в этом отношении пеструю картину: с одной стороны, и в крупных центрах мы находили очень много школ, где естествознание велось по-старинному; с другой стороны, и в провинции встречались школы, взявшие новый курс. Большим препятствием для распространения новых методов служило: 1) отсутствие официального признания, 2) неподготовленность учителя. Игнатьевские программы должны были уничтожить первую причину, но они появились поздно. Устранение 2-ой причины составляло постоянную заботу передовых педагогов на Педагогич. Курсах, в Семинариях, в не-

*) Из речи П. А. Знаменского на заседании, посвященном 15-илетию существования Об-ва.

долго просуществовавшей в Петрограде Педагогической Академии.

Положение естествознания в нач. школе было не лучше. Собственно естествознания, как отдельного предмета, там и не было. Сведения из естествознания давались на уроках объяснительного чтения. Усваивались они детьми словесным путем, и потому не могли содействовать ни развитию, ни наблюдательности, ни самост. логического мышления. Естественники не могли мириться с таким положением дела и заговорили о необходимости выделения естествознания в отд. предмет, так как методы естествознания и объяснит. чтения совершенно различны. Много ратовал в этом направлении А. Я. Герд, и позднее В. А. Герд, Л. Н. Никонов, а затем и целая плеяда естественников, читавших лекции на летних учит. курсах, устраиваемых различными земствами. И учителя нач. школ, и самые земства заинтересовались вопросом, и в различных уголках России делались попытки поставить дело по-новому (в Харьк. губ., Петр., Моск. губ. и др.). Но это были лишь оазисы среди общей массы школ, неподготовленные и робкие учителя которых не решались сдвинуться с мертвой точки.

Такова была в общих чертах внешняя сторона работы передовых естественников до революции. К каким результатам привела их методическая работа в школе?

Прежде всего укрепилось убеждение, что образоват. и воспитат. значение естествознания лежит в его методе. Только приобщив учеников к ест.-истор. методу, т. е. поставив их в такие условия, что они *сами* наблюдают, *сами* сравнивают, *сами* обсуждают, делают выводы и затем проверяют их опытным путем, только тогда ест. науки могут развить наблюдательность, самост. мышление, развить органы чувств, приучить к самостоятельности, к координированию деятельности умственных способностей, органов чувств и органов движений. Убеждение стало настолько глубоким, что многие естественники категорически заявляли: если внешние условия не позволяют применить этот метод, то лучше вовсе отказаться от преподавания естествознания.

Отсюда вытекает необходимость и практич. занятий, в состав которых должны входить и экскурсии. На практических занятиях учащиеся имеют дело с выделенными из природы явлениями или объектами; на экскурсиях они их видят в сложных соотношениях, как они есть в действительности. В процессе работы выдвигались все новые и новые вопросы: каково должно быть отношение лабораторных занятий (и экскурсий) к классным урокам: должна ли разбираемая тема сначала быть проработана на практических занятиях, а затем на классном уроке или наоборот? Как распределить программный материал: что отнести на лаборат. занятия и экскурсии, что — на классные уроки? Как вести практические занятия — фронтальным способом (работа дается всем ученикам одновременно) или

индивидуальным (каждый ученик выполняет особое задание)? Как ставить классные уроки, чтобы дети не оставались пассивными? Нужен ли эпизодич. курс или с самых младших классов можно ставить систематический курс? — Мы указываем только самые существенные вопросы, относительно которых полного единогласия не было; каждый преподаватель решал их в своей школе по своему, соответственно личным взглядам, в зависимости от состава класса, материальных условий школы и т. п.

Революция вначале выдвинула естествознание на более видное место в школе. Оно признано необходимым предметом в школах обеих ступеней, а в первой стало даже главным предметом. Школа объявлена трудовой. Последнее не застало естественников врасплох, потому что требования трудовой школы сходятся с положениями методики естествознания. Первой задачей,вставшей в этот период перед естественниками-педагогами, было познакомить массового учителя с ест.-ист. методом и помочь ему продвинуть его в школу. Не знаем, как дело обстояло в этом отношении в других местах России, в Петрограде же и Петроградской губ. началась лихорадочная работа по организации курсов для ознакомления учителей с принципами трудовой школы вообще, в частности с методикой естествознания. При Земской Учит. Школе, напр., были организованы курсы, функционировавшие втечение всего учебного года: сюда направлялись учителя земских школ, оставлявшие свои школы на заместителей с тем, чтобы прослушать шестинедельный курс и познакомиться с постановкой дела в образцовой школе, где принципы трудовой школы проводились и до переворота. В этот же период революции, период обнищания школы*), перед естественниками-методистами встала и другая злободневная забота — технически помочь учителям провести естествознание в школу: они вынуждены были обратить сугубое внимание на упрощение приборов и постановки опытов. Этим вопросом занимались и ранее (вспомним хотя бы работы Н. С. Дрентельна), но тогда вопрос упрощения приборов не имел той остроты, как в 1920—22 г. г. В этой области сделали особенно много С. А. Павлович («Простейшие работы по изготовлению коллекций в школе и дома» и различные статьи в педагогических журналах) — в области зоологии и ботаники, Верховский по химии (Техника и методика химич. экспериментов в школе), Смирнов, А. М. — по физике (Нач. сведения по физике).

Казалось бы, условия для нак. естествознания благоприятны, и оно должно развиваться. На деле же вначале оно совсем не развивалось. Из анкеты, произведенной в Петрограде на съезде преподавателей-естественников петроградского окру-

*). До какой степени дошло обнищание школы, узнаем из анкеты, приводимой Райковым: Откуда и как снабжается школа? Большею частью ответ — ниоткуда. Укажем случай, когда школа, имеющая 323 ученика, за целый год получила 1 карандаш и 8 перьев (в 1920 г.).

га (собралось около 1000 членов), оказалось, что во многих школах естествознание числилось в программе, но не проходилось вовсе. В 42% школ уроки не сопровождаются никакими демонстрациями, т. е. преподавание — словесное. В 84% школ не ведется никаких практических занятий. Сами учителя считают постановку естествознания в своих школах *неудовлетворительной* в 92% случаях, в 8% школ учителя признали ее удовлетворительной и то с оговорками «только удовлетв.» или «принимая во внимание современные условия, считаем все же удовлетв.» (ст. Райкова в сб. «Современная Школа» 1922 г.)

В чем причина? Во-первых, неподготовленность учителя. В том же петроград. округе среди учителей, преподающих естествознание, имеются: студент-словесник 2-го курса; историк, вточение 13 лет преподававший историю; теперь он взялся за естествознание и откровенно признается (в той же анкете), что должен учиться с своими учениками. Комментариев не требуется. Во-вторых, то обнищание школы, о котором упоминалось выше. На ряду с этим постоянные изменения школы и встающие перед ней, и в частности перед естественниками, новые и новые задания не дают возможности педагогам работать спокойно, систематически. Не будем останавливаться на беспрерывном изменении с 18 по 22 г. программ, укажем на те задания, которые предъявляются естествознанию педагогическим начальством: экскурс. метод, связь с краеведением, сельскохозяйственный уклон, комплексный метод, Дальтон-план, половое просвещение.

В самом начале революции экскурс. метод выдвитается на первый план. Для передовых естественников он не нов. Экскурсии входили в программу тех новых школ, где естествознание было правильно поставлено, и методика их постепенно разрабатывалась. Но массовый учитель с нею незнаком. В окрестностях Петрограда в 1919 г. устраиваются экскурсионные станции, ставящие себе целью: 1) обеспечить руководительство приезжающим экскурсантам (в случае многодневных экскурсий дать им и приют, и питание), 2) познакомить учителей с экскурсионным методом. Число экск. станций растет быстро*), устраиваются они и в окр. Москвы и кой-где в провинции. По отзыву Комисс. Нар. Просв. лучше всего шла работа на Петроградских станциях, благодаря наличию там опытных руководителей. Ее мы и будем иметь в виду при знакомстве с деятельностью станций. Весной, летом и осенью станции должны принимать одно- и многодневные экскурсии; вести системат. занятия с колониями; зимой организовать занятия с местными

*) К концу 20-го года число их только в окр. Петрограда достигает 20. Эта картина гипертрофического роста станций служит лишний раз примером утопичности власть имущих; бюджет не в состоянии был выдержать расходов на содержание станций и их штатов, и уже в след. году началось сокращение: к концу 21-го года их осталось 15, к марту 22-го года всего 9. Нам не удалось установить число их в настоящее время.

школами, не имеющими пособий, с тем, чтобы дать возможность наглядно проходить курс естествознания; организовать кружки юных любителей природы и музеи местной природы; организовать краткосрочные курсы для подготовки руководителей экскурсий среди педагогов. Работа на станциях велась интенсивная, несмотря на внешние невероятно тяжелые условия. «Штаты всех станций сведены до такого минимума, который не только не позволяет развертывать работу и проводить в жизнь новые начинания, но даже и для работы в суженном масштабе требует от служащих совершенно исключительной самоотверженной деятельности, которую они и проявляют в полной мере... — Лишенные авансов, они нередко не имели возможности произвсдить даже самые необходимые текущие хозяйственные расходы, не говоря уже о пополнении и расширении научного инвентаря»*).

Кроме того, железнодорожный транспорт расстроен был до крайней степени (так, напр., в Павловск ходил большею частью один только поезд в день и только в один конец, однодневную экскурсию из Петрограда в Павловск сделать было невозможно); тариф трамвайный и железнодорожный увеличен так, что экскурсии для огромного большинства школ стали недоступны: «положение трамвайного сообщения таково, что в интересах охраны детей и их безопасности разумный педагог старается возможно дальше держаться от этого учреждения»**). Все это не останавливает педагогов ср. школы и научных деятелей, которые самоотверженно отдают все свои силы и время на развитие дела. Каждая станция, выполняя общий вышеприведенный план, ведет дело по-своему. Станция в Павловске, руководимая И. И. Полянским, летом организовала учительские курсы с сельско-хозяйственным уклоном***). Задачей курсы ставили себе — подготовку таких преподавателей этого предмета, которые могли бы изучать природу на основе исследоват. метода. Зимой велись занятия с местными педагогами, устраивались демонстрации для школ, не имеющих никаких пособий. Все время велась и научная работа по зоологии и ботанике. На одних станциях центр тяжести работы лежит в подготовке учителей, на других — в руководстве экскурсиями школьными и внешкольными. На всех, в большей или меньшей мере, проводится и изучение края.

Сравнивая экскурсионное дело в настоящее время с тем, что было раньше, мы должны отметить: 1) значительное расширение экскурсий, которые ведутся по всем отраслям есте-

*) Экск. хроника журнала Экск. Дело. Петрг. 1923 г., стр. 251.
**) Райков. Методика и техника ведения экскурсий. 1921 г.
***) Интересен состав этих курсов: одна группа — народные учителя, другая — слушатели курсов Политуправления Петрогр. Воен. Округа имени Энтельса — 38 челов., командированные из разных воинских частей; отчасти это бывш. народные учителя, отчасти окончившие красноармейские школы 2-ой ступени и готовящиеся быть учителями в красноармейских школах 1-ой ступени.

ствознания; 2) значительное усиление исследоват. метода на экскурсиях; 3) связь с краеведческой работой. Расширение и углубление экск. дела отразилось и на соответственной литературе. В 1921 г. появилась «Методика и техника ведения экскурсий» Б. Е. Райкова, заполнившая большой пробел в экскурсиальной литературе. Отметим также весьма необходимое руководство по зоолог. экскурсиям Райкова и проф. Римского-Корсакова; экскурсии по физике Шиотровского, Смирнова и многие статьи в журналах «Экскурсионное Дело» и «Естествознание в Школе».

Связь с краеведением не вызвала со стороны естественников-методистов никаких возражений; она естественна и не ставит никаких затруднений при постановке школьного естествознания. Иначе обстоит дело с сельско-хозяйственным уклоном. Вопрос о введении в программу нач. школ элемент. сведений по сел. хозяйству подымался неоднократно и раньше, до революции. Против этого возражали защитники обще-образоват. школы, боясь, что этим понизился бы уровень общего образования. В революционное время вопрос о сельскохоз. уклоне подняла сама жизнь. Голод заставил многие школы заняться тем или другим видом сельск. хозяйства, чаще всего огородничеством. И в Петрограде, и в провинции каждая школа, имевшая хоть клочек земли, уже в 18-ом году использовала его. Школы, не имевшие земли, прилагали все усилия, чтобы получить ее. Некоторые из школ, желая использовать сел.-хозяйственные работы в образовательном отношении и желая заинтересовать учеников подневольной по существу работой, связали шк. работу — главным образом курс естествознания — с сельск.-хоз. работами. Голод подгонял работу и дело развивалось быстро. В 1923 г. школы, подведомственные Сектору Соц. Восп. Птгр. О. Н. Обр., имели уже 1019 дес. земли, теплицы, оранжереи, живой и мертвый инвентарь. Правительство их поощряет и в дальнейшем намеревается все деревенские школы сделать сельско-хоз. уч. заведениями*). Отделы Нар. Обр. разрабатывают соответств. программы и защищают в печати это направление.

Из естественников самым ярким и категорическим противником введения сел.-хоз. элементов в школу явился В. А. Герд: «Опасно то, что в чуждых школе верхах опять начинается возврат к старым, давно изжитым идеям (сел.-хоз. уклон в дер. школе, создание единой книги для чтения с деловыми статьями по естествознанию). Неужто все надо начи-

*) Луначарский: «Россия, как страна земледельческая, никогда не должна упускать из вида сельск. хозяйство..., до тех пор, пока мы не поставим нашу труд. школу на ноги, пока не сделаем каждую дерев. школу сел.-хоз. учебным заведением... Мы распорядимся, чтобы каждая школа имела кусок земли. Надо, чтобы учитель постепенно на этом куске земли развернул образцовый сад, образцовый пчельник, чтобы там было по возможности образцовое поле». Пробл. Нар. Обр. 1923 г., стр. 70—72.

нать сначала? Неужто надо снова доказывать, что жалкие сокращенные полевыми работами 4 года обучения, которые отведены на получение образования для большинства русских детей, не надо загромождать агроном. рецептурой, а надо посвятить формированию юного интеллекта»*). Хотя с тревогой, но не так категорично-отрицательно отнесся к сел.-хоз. уклону Б. Е. Райков. По его мнению, шк. естествознание может не пострадать при введении с.-хоз. элементов в школу при соблюдении след. условий: 1) выбрать материал, ценный в смысле форм. образования, 2) материал должен быть пригоден и дидактически, т. е. такой, который может быть проработан путем опытно-исследоват. метода; 3) не должно утратиться идейное значение курса, как дающего основы для построения правильного мировоззрения.

Самыми горячими защитниками с.-хоз. уклона являются агрономы. Они указывают на то, что «раз трудовая школа имеет целью дать образование, которое бы позволило разобраться в окружающей действительности, насквозь проникнутой трудом и труд. отношениями, то к сел.-хоз-ву это должно относиться прежде всего, ибо $^4/_5$ всего труда прилагается в нашей республике к земле нашим многомиллионным труд. крест. населением» (В. В. Смиренномудренский). Что касается педагогич. ценности сел. хоз-ва, то, по мнению В. В. Смиренномудренского, оно шире, чем естествознание, пользуется исследоват. методом, п. ч. не только ограничивается изучением явлений и закономерностей, и на основании полученных знаний стремится изменить естественный ход явлений в определенном направлении для достижения определенных результатов. Изучение с.-хоз. элементов имеет и самостоятельную ценность: воспитывает волю, умение ставить себе цели и стремиться к их достижению. Кроме того, изучение сел. хозяйства на каждом шагу показывает связь науки с жизнью, и — наконец — с.-хозяйственные работы дают широкий простор к развитию самоуправления.

В том, что с.-хоз. науки могут представить педагогическую ценность, вряд ли кто может сомневаться. Если естественники возражают против с.-хоз. уклона, то только потому, что они опасаются, как бы с. хозяйство своими утилитарными задачами не задушило естествознания. Очень обдуманно должна быть составлена программа, в которой интересы с. хоз-ва были бы согласованы с задачами школьного естествознания; соответственным образом должен быть подготовлен и кадр работников. Пока же общего плана нет, каждая школа ведет хозяйство по-своему, часто без агрономического руководства, подчас неправильно, «цепляясь за мелочи и упуская сплошь и рядом самую суть», как свидетельствует В. В. Смиренномудренский, знакомый с делом в качестве инструктора мно-

*) В. А. Герд. Естествознание в нач. школе.

гих школ. В большинстве случаев сельско-хоз. работы не слились с общей школьной работой, ведутся независимо от нее. В некоторых школах педагоги мирятся с сел. хозяйством, как с неизбежным злом. Методисты-естественники считаются с необходимостью сельск.-хоз. уклона в школе и работают в наст. время над этим вопросом.

Комплексный метод явился для большинства естественников совершенно новым заданием. Ранее они работали над вопросами школьного естествознания независимо от других предметов. Лишь очень немногие новые школы шли по пути согласования предметов. Появление компл. метода, связанного при том программами ГУС'а, вызвало большую тревогу среди естественников. Большинство высказывают опасение, что в комплексе, предложенном ГУС'ом, естествознание, как отдельный предмет, исчезнет, оно потеряет свое образоват. значение, потеряется логич. связь курса; затруднения, представляемые программами ГУС'а, настолько велики, что рядовой педагог, не имея вдобавок и подходящих метод. руководств, не справится с ними и сведет прохождение ест.-научного материала к книжному изучению по деловым статьям, против чего естественники давно уже вели борьбу. Более терпимо или сочувственно относящиеся к компл. методу естественники считают, что не комплексирование представляет затруднение, а чрезмерно большие программы ГУС'а, и что возможно сохранить и ест.-научный метод, и ту-же логическую последовательность курса, какая была и раньше, но при условии, что базу для комплексной темы дает естествознание. Известно, что рядовой учитель не справился не только с естествознанием в комплексе, но и с самим комплексом, и с программами ГУС'а. Во многих школах естеств.-научный материал преподносится в виде объяснит. чтения, при чем (по свидетельству авторитетных методистов) зачастую соответственные статьи в вновь составленных хрестоматиях дают неправильное освещение; в некоторых школах естеств. выделено из комплекса, и лишь в очень немногих, находящихся в исключительно благоприятных условиях относительно наличия опытных педагогов или удачного инструктирования, естествознание не пострадало. Последнее касается, правда, только первых двух отделений нач. школы; относительно старших отделений у нас сведений нет.

Каково бы ни было отношение естественников к компл. методу и к программам ГУС'а, они *должны**) с ними считаться, и мы опять видим, что те же методисты, которые направляют постановку предмета в школе, напрягают все усилия, чтобы помочь рядовому учителю и чтобы сохранить то, что было достигнуто долгой, настойчивой работой. Производится разработка тем на Биостанциях и в Педаг. Учрежде-

*) «Мы, инспектора — пишет г. Адамович в «Нар. Уч.» — неуклонно следим, чтобы в каждой школе пахло ГУС'ом».

ниях, составляется метод. руководство *), посвящаются отд. статьи в ест.-ист. журналах, вопрос подвергается неоднократному обсуждению в заседаниях Об-ва Распростр. Естествознания и в Петрогр. отделе, и во всех провинц. филиалах его, и т. д.

Об отношении естественников-педагогов к Дальтон-плану мы почти не имеем данных. Чисто теоретически можно сказать, что при Д.-плане легко разрешается задача, всегда стоявшая перед преподавателем на практич. занятиях — индивидуализация учащихся; но при нем имеется и опасность — книжное изучение. На эту сторону и должно быть направлено внимание методистов.

Половое просвещение... Всем хорошо известные современные условия жизни детей и юношества в России остро поставили на очередь вопрос о половом просвещении перед всеми педагогами, но главным образом перед естественниками. И раньше естественники не могли обойти полового вопроса, так как он связан с вопросами размножения растений и животных. Но в печати он мало трактовался. Первым посвятил особую главу этому вопросу проф. Половцев в своих «Основах Общей Методики», где прекрасно изложил значение этого вопроса и дал примерный план проведения его в школе и весьма ценные указания для учителя. Обсуждался вопрос о пол. просвещении и в Об-ве Распростр. Естествознания. В дореволюционное время этим дело и ограничилось. В настоящее же время прямо обращаются к естественникам, ожидая от них помощи в этом вопросе **). Лнгр. О. Н. О., работая по вопросу о пол. просвещении, вынес резолюции о необходимости проведения его в школе, считая, что лучше, чтобы педагог ответил детям на секс. вопросы, чем это делала бы улица. Так как вопрос этот — биосоциального порядка, то ЛГОНО предлагает проводить его в школе врачам и педагогам-естественникам, особо подготовленным к этой работе. Составление методики секс. воспитания поручено особой комиссии при Инст-те Мозга под председат. В. М. Бехтерева. Вопрос был внесен также на обсуждение О-ва Распр. Естествознания (в 1925 г.). Естественники согласились и с тем, что вопрос неотложен, и с тем, что секс. просвещение в школе нужно. Но они подчеркивали необходимость особой осторожности при его проведении в жизни. Некоторые высказывали опасения, что у массового учителя, неподготовленного, оно «может вылиться в совсем уродливые формы. Тогда на ряду с охраной младенчества и ма-

*) *Арфенов, Пинкевич и Ягодовский.* Природа и Труд. Вып. I. Книга для ученика и метод. рук-во к ней для учителя.

**) А. П. Киршевский (препод. литературы) указывает, что словесникам приходится часто подходить близко к пол. вопросу, т. к. вся соврем. литература зиждется на нем. Словесники ждут, когда ест-ки сделают в этом направлении решит. шаг. («Ест. в Школе». Отчет Л. Н. Крампа о заседании Об-ва Р. Ест.-ист. Образования).

теринства придется поднять вопрос и об охране просвещаемых детей от слишком усердных просветителей» (Н. Д. Владимирский). Что такие усердные просветители имеются, сомневаться не приходится. Стоит познакомиться со статьей Г. Н. Сорохтина «Половое воспитание детей в плане марксистской педагогики». В ней он между прочим рекомендует ни больше, ни меньше, как наблюдать процесс совокупления на собаках, крупном рогатом скоте, лошадях... «Устранять ребят от этих наблюдений не следует, т. к. это — весьма ценный педагогический момент, с помощью которого можно просто, не вызывая половых эмоций, подойти к вопросу половых сношений». Имя автора этой статьи мы находим в числе других лекторов на специальных курсах для педагогов и врачей по секс. воспитанию. Опасения естественников становятся вполне понятными. Во что вылилась работа Комиссии под предс. Бехтерева, мы еще не знаем. Естественники же имеют план, намеченный Половцевым, который они — вероятно — и будут разрабатывать.

Наряду с отмеченными выше вопросами, выдвинутыми жизнью в связи с общим переустройством школы, естественники-методисты заняты и вопросами, поднятыми в их собственной среде, касающимися их предмета. Наиболее значительные из них: 1) вопрос о направлении курса шк. естествознания и 2) вопрос о методе.

1. Любеновское направление курса (которое у нас вылилось в догматическое изучение систематики) сменил в начале тек. столетия так называемый биологический метод, который проф. Половцев определил, как связь между строением органов и их функций и зависимость организма от среды, в кот. он живет. Половцев был убежденный сторонник так понимаемого биологич. метода и много сделал в свое время для распространения его в школе, но в то же время он прекрасно понимал и в своей Методике, предостерегал от опасности, которая может возникнуть при увлечении и недостаточной научной подготовке для критич. оценки биологич. фактов: поспешность выводов, легкое обращение с научными вопросами, поверхностные суждения. К сожалению, предостережения его мало помогли, и во многих широко распространившихся учебниках, составленных по биологич. методу, мы зачастую встречаем и поспешные выводы, и поверхностные определения. В виде примера приведем понятие о покровительственной окраске. Как всякое легкое понятие, оно широко распространилось, усвоилось, и нам постоянно приходится наталкиваться на то, что не только кончившие ср. школу, но часто и сами педагоги удовлетворяются вполне этой целевой зависимостью и за ней не видят сложности данного явления*). Подобных при-

*) Окраска животного есть результат одновременного действия многих факторов, и внутреннего — наследственность, и внешних: теплота, освещение, пища, количество влаги в атмосфере и т. д.

меров можно было бы привести не мало. В наст. время, когда уже накопился значительный опыт по применению в школе биологич. направления курса ест-ния, раздались голоса против него. Проф. Любименко выставил след. аргументы против: 1) вопросы биологии мало доступны учащимся в ср. школе, и поэтому многие явления представляются в таком огрубленном виде, что дают неправильное представление об явлениях (напр. фотосинтез); 2) все явления приспособления гораздо сложнее, чем их трактуют; в науке многие факты приспособления только регистрируются, объяснения еще не нашли, а между тем в учебниках для ср. школы они все трактуются с точки зрения полезности и целесообразности. В связи с биологич. направлением возражают также и против введения в программу ср. школы теории эволюции, как теории слишком трудной для учащихся и которая обычно сводится к дарвинской точке зрения, которая в науке за последнее 50-летие сильно видоизменилась. Наконец, указывают и на то, что крайние «биологисты» пренебрегают систематикой и морфологией, которые между тем также имеют образоват. значение. По существу, все эти положения совершенно правильны, и вопрос поднят своевременно, п. ч. именно теперь, когда предполагается широкое распространение естествознания, нобходимо обратить особое внимание на предлагаемый в школе материал и освещение его; необходимо пересмотреть и программы по естествознанию в школах II ступени, кот. имели и имеют тенденцию сильно разбухать. Это не значит, что надо отказаться от биологич. метода, в том ограничительном понятии его, как определял его проф. Половцев, отнюдь нет. Надо только отказаться от внесения в среднюю школу всего того, что не установлено научно и что недоступно учащимся в ср. школе. Для нас не совсем понятна позиция, которую занял Райков в этом вопросе, — он относит «поход» против биологического метода к тем течениям, которые «расшатывают положение школьного естествознания, и влияние которых нельзя не считать отрицательным»; и в то же время он признает, что настала пора «очистить биологический метод от вредных и случайных наносов». Но ведь критика биолог. метода и касается как раз этих вредных наносов; каким образом она может «расшатать» шк. естествознание — остается для нас невыясненным.

2. Исследовательский метод возбудил в среде методистов-естественников горячие споры, которые не умолкают и до сих пор и страстный тон которых невольно поражает каждого, кто издали следит за ними. Самый метод не является чем-то новым, как это полагает Б. В. Всесвятский. В дореволюционное время естественники различали 3 вида практич. занятий в школе, указанных в Методике проф. Половцева: 1) работы для иллюстрации пройденного в классе (для более наглядного и глубокого изучения предмета или явления); 2) работы для

знакомства с приемами исследования (микроскопирование, постановка простейших опытов и т. п.); 3) «работы, имеющие характер *опытов*, с целью *открытия и исследования* новых для учеников фактов»*). Преподаватель практиковал тот или иной вид работы в зависимости от многих условий: и собственного взгляда на них, и состава класса, требуемой программы и времени, которым он располагал и т. д. Для каждого, даже мало знакомого с вопросом педагога ясно, что самые трудные и для учителя, и для ученика — работы исследовательского характера. Они требуют много времени, стоят дороже, и со стороны учителя требуют большой методической работы. Методика практич. занятий**) разрабатывалась, как мы упоминали выше, передовыми естественниками с начала текущ. столетия. Следя за ее развитием, можно констатировать, что эволюция шла в сторону достижения проявления наибольшей активности и самодеятельности со стороны учащихся.

В революционный период московские методисты выдвинули исследоват. метод на первый план, при чем крайние защитники считают его единственно допустимым в школе и полагают, что весь курс естествознания должен быть пройден исслед. методом. Ход работы исследов. характера намечен И. И. Полянским***) следующим образом: 1) самостоятельно выбранная учеником тема; 2) составление плана работы: намечаются пути и средства к их решению (основные методы естествознания — наблюдение и опыт); все манипуляции и приемы эксперимента намечаются самим работающим — иначе это будет не его работой; 3) осуществление намеченного плана: производятся намеченные наблюдения, опыты; из них делается вывод; 4) проверка вывода путем др. экспериментов, наблюдений и т. д.

Практические занятия прежнего времени, говорят приверженцы исследоват. метода, страдают отсутствием главных моментов исследования: самостоятельно поставленной цели, самостоятельно намеченного плана, самост. выполнения, не случается ошибочных предположений, нет препятствий, все предвидено учителем, и ученику остается только, проделывая опыты или наблюдения по данной ему преподавателем программе, отвечать на вопросы и делать выводы, к которым незаметно подводит его учитель. — Не возражая по существу против исследовательского метода и против стремления достичь большей активности в работе учащихся, старые методисты (Ягодовский, Райков) указывают на то, что предлагаемая форма исследовательского метода недоступна для школы, гл. обр. для I ступени, п. ч. она предполагает уменье наблю-

*) Позднее Е. Б. Райков назвал первый вид работ — иллюстративными, а последний вид — опытно-исследовательскими.

**) Говоря о практич. занятиях, мы подразумеваем и экскурсии.

***) «Внеклассные самост. работы учащихся», ст. в журн. «Экскурсионное Дело».

дать, производить опыты, которого у школьников нет. Дать это уменье и было одной из задач, преследуемых практич. занятиями. В школе не может быть научно-исследоват. метод, а должен быть учебно-исследоват. Кроме того, постановка предмета, где весь курс прорабатывался бы исследоват. методом, не реальна, т. к. требует много времени, которого школа не может уделить естествознанию, и требует наличия опытных, хорошо подготовленных учителей, которых в настоящее время очень мало. Мы должны к этому прибавить, что критика практических работ страдает отсутствием объективности: для иллюстрации недостатков их выбраны примеры неудачной постановки их; голословны и неверны утверждения, будто ученик не встречает затруднений при выполнении заданий учителя, не делает ошибочных предположений, неправильных выводов и т. п. Каждый, кто руководил лабораторными занятиями в школе, очень хорошо знает, как затрудняют учащихся и простые манипуляции и опыты, даже когда ученик воспроизводит опыты, показанные учителем, как ошибочны бывают объяснения учащихся, как много требуется работы, чтобы ученик овладел естеств.-научным методом, без которого никакое вполне самостоятельное исследование невозможно. Сторонники исследовательского метода, предлагая общие положения, не выясняют, как они представляют проведение его на деле в школе, а когда пытаются конкретизировать их, как это делает, напр., Полянский, то неизбежно впадают в противоречие с самим собой, потому что в сущности приходят к тому, против чего восстали, и выдвигают лишь бо́льшую самодеятельность ученика, т. е. то, к чему и старые методисты стремились. Та страстность, с которой некоторые из старых методистов возражают против исследовательского метода, объясняется боязнью их, что современное увлечение «новым», связанное всегда с отрицанием старого, сильно повредит правильной постановке школьного естествознания; они упрекают Всесвятского и его последователей в том, что последние, «критикуя лаборат. занятия, подрывают у массового учителя доверие к тем достижениям методики, которые составляют корни всей исследовательской работы в школе» (Ягодовский, Естеств. в Школе). «Поберегите школу и ее достижения», восклицает Райков: «Пусть скромные, но реальные достижения, которыми нам, столь бедным культурными ценностями, бросаться во всяком случае мало пристало. Лучше давайте упорно работать без педагогических фраз, не пуская пыли в глаза ни себе, ни другим». (Райков. Живая Природа. Стр. 130).

Нельзя не отметить и положительных результатов, которые имеет спор об исследоват. методе:

1) он вызвал большую работу педагогов по разработке тем лабораторных занятий опытно-исследовательского вида, которые были меньше всего разработаны; 2) в связи с идеей исследовательского метода созданы новые учреждения сначала в Мо-

скве — Биостанция и Биосад, затем в Петрограде — Биостанция, где ведется большая разнообразная работа, которая не может не оказать влияния и на школьное естествознание и на распространение естествознания в более широких массах. Учреждения эти настолько интересны, что им мы посвятим в ближайшее время особый очерк.

Подводя итог работе естественников и положению школьного естествознания, мы должны отметить, что несмотря на то, что в борьбе за сохранение культурных ценностей им приходится затрачивать колоссальную энергию, чтобы не потерять лучших достижений методической мысли предшествовавшего периода, они непрерывно продолжают теоретическую разработку школьного естествознания. Последнее же, по свидетельству Б. Е. Райкова, «не только не развивается, но стоит совершенно неудовлетворительно»*). «Создалось какое-то недоуменное противоречие — тоньше, глубже становится педагогическая мысль изящнее, упрощеннее школьные эксперименты, глубже изучение экскурсионной базы, а число тех, для кого все это делается, не растет»**). Причиной такого расхождения педагогической теории с педагогической практикой являются материальные условия большинства школ и отсутствие подготовленных педагогов. До тех пор, пока не будет достаточного кадра педагогов, подготовленных теоретически и практически с естественно-научным методом, не может быть никакой надежды на возможность правильной постановки школьного естествознания в массовой школе. Современное же положение педагогических учреждений в СССР таково, что большинство из них не в состоянии выпускать хорошо подготовленных педагогов. Надо ждать, когда оно изменится.

С. Егунова.

---

*) Педагог. Мысль. 1923. № 1.
**) В. А. Герд. Естествознание в нач. школе.

Новое в отношениях семьи и школы в русской эмиграции.

Вопрос о взаимоотношениях семьи и школы был всегда очередным и как-то плохо поддающимся удовлетворительному разрешению в русской дореволюционной школе.

Несмотря на появившийся в последние два десятилетия институт родительских комитетов при средних учебных заведениях, призванный помогать школе в ее воспитательной деятельности и до известной степени даже влиять на школу, все же лишь в весьма исключительных случаях приходилось наблюдать общность усилий семьи и школы в деле обучения и воспитания подрастающего поколения. Известный холодок в отношениях семьи и школы, а то и прямо полная их отчужденность составляли самое обычное явление. Семья смотрела на школу, как на институт чисто формального интеллектуального образования, застывший в определенных нормах, отдалившийся от живой действительности, мало интересующийся «душой» ученика. Школа же, иногда не без основания, обвиняла семью в том, что последняя, «давши» ребенка в школу, взваливала всю ответственность за дальнейшее образование и воспитание ребенка на школу, относясь зачастую совершенно индифферентно к намерениям и усилиям школы. Создавалось впечатление, что семья и школа находятся на двух противоположных полюсах учебно-воспитательного дела, и как-то не могут пойти друг другу на встречу.

Если, тем не менее, известная ненормальность в отношениях семьи и школы не отражалась сколько-нибудь пагубно на подрастающем поколении, то объясняется это, конечно, тем, что была здоровая. нормальная семья с определенными нравственными устоями, что был веками создававшийся уклад жизни, миллионами нитей протягивавшейся к молодому поколению и вносивший во все свои благодетельные коррективы.

Но вот разразилась грандиозная война, последовала революция, закончившаяся ужасной гражданской войной, потрясшей не материальные только, но и моральные устои русской жизни. Миллионы русских людей, впервые, кажется, за время существования русского государства, оказались в эмиграции. У огромного большинства из них исчезли жизненные цели. Нищета, примитивная грубая борьба за существование, неуверенность в завтрашнем дне, отсутствие общественного контроля стали делать свое дело. Семейные связи стали быстро слабеть, семья стала разлагаться. Явление печальное и слишком хо-

рошо известное, чтобы нужно было на нем подробнее останавливаться!

В этой катастрофе, постигшей русскую семью в эмиграции, поистине трагичной оказалась судьба детей. Оторванные бо́льшую часть дня от своих родителей, занятых приисканием куска хлеба, иногда не имеющие родителей, предоставленные с самого раннего возраста самим себе и случайным влияниям (чаще всего улицы), слишком рано познающие всю изнанку жизни, не видящие ничего радостного в семье, дети шли, казалось, к верной, если не физической, то к моральной гибели. Стали, по крайней мере, в Болгарии, появляться беспризорные дети, зачастую с преступными наклонностями.

И вот перед лицом нависшей над русскими детьми грозной опасности взоры родителей, да иногда и детей, обратились на русскую школу.

Русская школа — спасительница русских детей!

Этот момент внес нечто совершенно новое в отношения между семьей и школой. Школа, в глазах семьи, уже не есть препятствие, которое дети должны «пройти» для того, чтобы открыть себе жизненный путь: нет, школа есть единственный институт в эмиграции, который сохранит семье детей, а их самих обережет от моральной гибели.

Мне, стоящему близко к русской эмигрантской школе по моей деятельности воспитателя при русской гимназии в Шумене (Болгария), приходится вот уже шесть лет определенно констатировать этот поворот в отношениях между семьей и школой, быть может, характерный только в условиях эмигрантской жизни, но тем не менее, характерный.

В моем распоряжении имеется целый ряд писем к воспитателям родителей учащихся в Шуменской гимназии*) детей, которые рисуют «новое» в отношениях семьи к школе. Мне ничего не остается, как только привести некоторые выдержки из этих «человеческих документов».

Вот что пишет воспитателю в гимназию мать двух детей, из которых одному — Ване**) семь лет:

«...Ваню я хочу на это лето оставить в гимназии. Не удивляйтесь этому. Сейчас объясню, и Вы наверное согласитесь со мной: Ваня не видел лета в прошлом году. Дома страшно шалит, оставаясь один, так как я с утра до вечера ухожу на фабрику; хозяйка жалуется. И чтобы не было неприятностей, я брала его с собой на работу. Будила в 6 час. утра: конечно, слезы. На фабрике жара, вонь... Шалит, бегает между машинами... Я его ищу. Опять неприятности — отрываюсь от работы. Стала запирать его у знакомых на чердаке; опять неладно, кричит, стучит в двери. Так я мучилась целое лето, и не могла дождаться, когда отправлю его в гимназию. Если мне придется

*) В Шуменской гимназии все учащиеся живут в интернате при гимназии.

**) По понятным причинам, собственные имена изменены.

взять его, то повторится та же история, или целый день он будет с уличными детьми. И чего только эти дети не знают, а я не буду иметь времени во-время увидеть и остановить. И его пребывание в гимназии за лето все пропадет. Шлепать его и наказывать за шалости? Да и виноват ли он? Ему нужны дети его возраста, нужен присмотр; ничего этого я дать не могу. Если надо, то могу за лето за него даже платить, лишь бы не брать»...

А вот другое письмо, тоже матери:

«...Брать детей на праздники я не буду; уж очень тяжело с ними на 300 левов (в неделю) — и я мучаюсь, и они голодают возле меня в буквальном смысле слова. Святослав очень слабенький и худенький, кости да кожа; уж очень голодно мы живем. Меня Вы извините за мои письма: горе, нужда и вечная забота, чем накормить завтра ребят, убили во мне всякие мысли и желания. Нет, брать я их больше не буду»... И дальше: «Жаль мне Святослава. Я знаю, что он еще мал, и что учиться ему еще рано*). Но взять его домой я не могу; ему будет дома хуже. У вас он хоть сыт, а Вы спросите моего старшего сына, как мы голодали летом. Взять его домой опять на то же, держать под ключом в нетопленной комнате, пока приду с работы — я не могу. У вас и с Вами ему будет лучше. Святослав — мальчик ласковый и добрый. Жаль мне его больше Николая, потому что детство его совсем беспросветное. Он ничего не испытал, кроме горя, голода и холода. Это все, что наполняло до сих пор его коротенькую жизнь. У моих мальчиков нет отца. Николай еще помнит его, а Святослав — нет; и никому они во всем свете не нужны, кроме меня. Я уверена, что они и самые бедные среди других ваших детей. Все это знаю, но ничем помочь не могу. Святославу скажите, что к Рождеству я пришлю ему кубики»...

Вопиющие строки... Мать двух детей, оставленная мужем еще в 1922 году в Константинополе, простирает к гимназии руки с мольбой о спасении детей, готовая отказаться от высшей материнской радости — увидать своих детей, приласкать их.

Вот письмо отца двух мальчиков:

«...Жена моя, очень слабая по здоровью, не может много времени уделять занятиям с сыновьями, имея на руках еще трехлетнюю дочь. Оба мальчика, узнав об их приеме в гимназию, теперь только и живут мыслью о предстоящем отъезде и о том, как они попадут в ту гимназию, где с ними будут говорить и заниматься по-русски»...

Мать пишет: «...Петя едет к вам с охотой».

Дети, мечтающие об отъезде из родной семьи!

Отец пишет: «...Прежде всего я должен посвятить Вас в нашу семейную драму... После двенадцати лет супружеской

*) Возник вопрос о возвращении Святослава домой по малолетству: ему было всего шесть лет.

жизни, жена моя уехала с поручиком, в которого на старости лет (ей 39 лет, ему 28) влюбилась. Я и Володя остались одни».

Другой отец пишет: «...Постоянное общение с грубыми людьми сделало из моего сына типичного грубияна. Я, к сожалению, целый день занят, и не могу присматривать за ним».

Из письма матери: «...Год тому назад я похоронила мужа, а в прошлом месяце и последнюю опору — брата. Когда муж и брат были живы, они сыну моему много уделяли внимания; но, с тех пор как заболел муж, мальчик был предоставлен самому себе, особенно после того, как заболел и брат. Мое же внимание было и сейчас направлено, главным образом, на то, чтобы заработать кусок хлеба».

Отец пишет: «...Дома его (сына) часто журили и наказывали за шалости, которые он учинял, предоставленный самому себе в течение целого дня. Поэтому, покорнейше прошу обратить Ваше благосклонное внимание на его душевное состояние».

Отец пишет: «...Вчера получил письмо от жены, которая просит прислать ей Глеба (сына), т. к. она уезжает в Россию; но ее уловки мне хорошо известны, а потому и ответ мой был соответствующий»...

Речь идет о мальчике, который пяти лет попал под кров Шуменской гимназии, но который до того не только был свидетелем всех перипетий семейной драмы, но и до известной степени объектом этой драмы.

А вот и письмо одного отца к своим детям 10-ти и 12-ти лет:

«...Дорогие Кирилл и Толя. Уж давным давно получил от вас поздравление, и только теперь собрался вам ответить. Я знаю, чего вы с моим ответом ждали и ждете, подобно всем несчастным беженцам, — это денег; я вас понимаю, эти деньги вам очень нужны; но вы уже не маленькие и отлично понимаете мое тяжелое положение, благодаря которому мне пришлось оффициально отказаться от вас и передать вас в чужие руки, а именно Николаю Ивановичу. Как это ни тяжело, но пришлось решиться на такой шаг. Когда вы подрастете и поумнеете и начнете разбираться в изнанке жизни, тогда вы поймете мой шаг, на который я решился из-за вас, дети. Оффициально я отказался от вас, но нравственно я остаюсь вашим должником. Не вините меня, и не сердитесь на вашего отца-неудачника».

Отец, отказывающийся от своих детей ради их спасения! Это ли не трагедия беженской семьи?!

В моем распоряжении имеется много еще подобных «человеческих документов». Но, думаю, и приведенных достаточно, чтобы видеть, какие чрезвычайные обстоятельства совершили переворот в отношениях семьи и школы.

Русская школа в эмиграции выступает в новой уже для нее роли, о которой трудно было и думать в прежнее время: в роли не только охранительницы *национального* лица русских детей, но, и больше того, спасительницы их *человеческого* лица.

Не думаю, чтобы своеобразное появление «беспризорных» детей составляло удел русской эмиграции только в Болгарии. Наверное, подобные явления замечаются всюду, где сосредоточены большие массы русских беженцев и где идет тяжелая беспощадная борьба за существование. Тем более настоятельным является открытие в таких местах русских учебных заведений с интернатами для спасения русских детей от грозящей им в эмиграции физической и моральной гибели.

А. П. Дехтерев.

Март 1927 г.
Шумен (Болгария).

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927
Číslo výtisku: 24
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 707 - 726

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Русская школа в Литве.

Первый съезд русских учителей и деятелей просвещения в Литве.

Необходимость съезда деятелей русской школы в Литве ощущалась уже давно и с каждым годом становилась все более насущной. К тому побуждал целый ряд вопросов школьной практики (программы русского языка и русской истории, вопросы воспитания и т. п.), а также и вопрос строительства русской школы в Литве, которое при крайней распыленности русского населения в стране и при отсутствии направляющего национально-культурного аппарата имело крайне медленный темп. В самом деле, за время после войны, прекратившей всю работу русской школы в Литве, было открыто всего до двадцати русских школ при населении, далеко превышающем 50 тысяч. Первые школы возникли или возобновились еще в 1919 году, когда волна беженского русского населения возвратилась на свои старые места. В 1920 году по оффициальным статистическим данным значилось три начальных русских школы и одна гимназия. В 1922 году открыто две новых школы. В 1923 году открыто 6 школ, одна закрыта. В 1924—1925 г.г. не было открыто ни одной русской школы; в 1926 году открыто 4 начальных школы, одна закрыта, учреждены при гимназии кооперативно-бухгалтерские курсы и группы для взрослых. Таким образом, к концу 1926 года русская школьная сеть имела одну гимназию (около 300 учащихся), курсы для взрослых (60 человек) и 15 начальных школ с 20 комплектами при 850—900 учащихся. всего около 1.200 учащихся, в то время, как число детей школьного возраста (7—13 л.) по переписи 1923 г. было свыше 8.000. Некоторое количество русских детей, за неимением русских школ. обучается в школах других национальностей, но и при этом число русских детей, находящихся за бортом школы, превышает 80%. Темное русское население (62% неграмотных), при том очень бедное, дает условия, мало подходящие для школьного строительства. Правда, не во всем тут повинно и население, которое, несмотря на свою инертность, за период 1919—1926 г. г. возбудило свыше 60 ходатайств об открытии школ, однако только пятнадцати из них удалось дойти до цели. остальные застряли либо в местных управах, либо в министерстве. В русском демократическом союзе зарегистрировано до 15 прошений. отклоненных по разным мотивам волостными управами, несмотря на наличие законных оснований к открытию начальных русских школ; около того же числа, если

не более, прошло «Сциллу» волостных и уездных просветительных комиссий, но застряло в министерстве, откуда был получен ответ, что «за отсутствием кредита школы не могут быть открыты». При таких условиях съезд деятелей русского просвещения для создания школьного русского центра в Литве становился прямо неотложным. Однако, долгое время хлопоты об этом не вели ни к чему и лишь на седьмом году школьного строительства удалось получить разрешение на съезд. Правда, и на сей раз политические события в стране чуть было не спяли с очереди уже разрешенного съезда. После вторичных хлопот съезд был все же разрешен и состоялся 26—28 декабря минувшего года.

Инициативная группа по созыву съезда наметила целый ряд вопросов, стоящих на очереди, а именно: 1) вопрос о русской школьной сети, 2) об образовании школьного центра для начальных русских школ, 3) о всеобщем обучении, 4) о программе начальных школ по русскому языку и русской истории, 5) о воспитании в современной школе, 6) о ремесленно-техническом образовании, 7) о национально-культурной автономии и т. д. Учтя, однако, недостаток культурных сил русского общества в Литве, инициаторы съезда порешили придать съезду самый скромный, узко-деловой характер, сосредоточив внимание на самых главных вопросах: на родном языке и русской истории в начальной школе (порча русского языка и денационализация), на физическом воспитании (для борбы со все растущею хилостью подростающего поколения), на технически-ремесленном образовании (борьба за будущее) и, наконец, на создании русского органа для обслуживания всех школьных нужд. Нечего и говорить, что инициативная группа отказалась с самого начала от постановки на съезде вопросов политических и профессиональных, так как это отклонило бы от насущных задач. Да, к тому же, не было в этом и необходимости: для политических вопросов существуют специальные русские общества, что же касается профессиональных интересов, то они просто разрешаются, так как почти все русские организации построены на принципах кооперации и в них входят русские учителя, как полноправные члены.

Желая объединить все русские культурно-просветительные силы в Литве, инициативная группа пригласила на съезд, кроме учителей, также и представителей всех русских обществ, имеющих отношение к просвещению. Всего было разослано 100 приглашений, из них 20 — народным учителям, 35 — учителям средних школ, 9 — лекторам и профессорам высших учебных заведений и 36 — представителям русских обществ (О-ву «Учение — свет», Обществу преподавателей русской школы, Кассе взаимопомощи при Обществе преподавателей, Женскому благотворительному кружку, Православному епархиальному совету, Центральному старообрядческому Совету, Демократическому союзу литовских граждан русской национальности, Объедине-

нию русских эмигрантов, Русскому обществу Мелкого Кредита, Белорусскому кружку, Ежеренскому Комитету по организации средней школы, Родительским Комитетам русских школ, О-ву физического развития, гласным от русского населения, представителям русской науки и печати).

На съезд прибыло 67 делегатов: от народных школ — 9, от средних школ — 23, высших — 5 и от обществ — 30. Ряд провинциальных делегатов не мог прибыть и прислал на съезд

Рис. 1. Здание Ковенской русской гимназии, в котором происходил съезд.

письменные доклады. Из гостей были — представитель Чехословацкого консульства, учителя литовских и меньшинственных школ и родители учащихся. Намеченная программа скромно и деловито прошла, скромны были и результаты съезда, но в жизни русской школы в Литве это было большим и светлым явлением.

II.

Съезд начался оффициальной частью, в которой председатель Общества Преподавателей от имени инициативной группы приветствовал собравшихся делегатов и указал на намеченные инициаторами задачи съезда. Затем был избран президиум съезда (Н. Н. Покровский, А. И. Тыминский, И. П. Котонховский, Н. И. Софранов и Г. Ф. Кудрявцев) и заслушаны приветствия от местных русских организаций и письма от Педагогического Бюро по делам низшей и средней школы, Объединения учительских организаций, русских учителей в Латвии и Эстонии и др. Заслушав приветствия, съезд постановил уполномочить президиум отправить приветствие Президенту Республики и названным выше организациям. В ответ на приветствие

президенту была получена ответная телеграмма: «Сердечно благодарю первый съезд русских учителей и деятелей просвещения в Литве за приветствия и пожелания и верю, что русские работники на ниве просвещения присоединят свои силы к общей творческой работе Литовского государства. Президент А. Сметона».

Перед деловою частью съезда делегаты и гости осматривали выставку ученических работ. Выставка заняла почти весь верх-

Рис. 2. Заседание съезда.

ний этаж здания гимназии и состояла из 3-х отделов: 1) ручного труда и работ начальных школ, 2) отдела естественных наук и 3) отдела географии, истории и коллекций. Выставка обнаружила много детского старания и любви, а также показала, что в условиях беженства не угасли живое творчество детской души и ее стремления к родине.

Кибартское начальное училище, представившее наиболее полно и богато все отделы работ учащихся русских начальных школ, дало понятие о жизни этих школ в Литве при хорошей постановке дела. Тут были работы по ручному труду (картонажные и бумажные работы, переплетное дело, рукоделие), поставленный хорошо отдел экскурсий, которые в руках педагога могут быть сильным орудием воспитания и обучения, отдел школьной статистики, выполненный самими учащимися в виде диаграмм, рисующих процесс развития школы. Отделы рисования. школьного кооператива, библиотечный и коллекционный дополнили общую картину школьной жизни. Необхо-

димо особо отметить отдел переплетного дела и рукоделия, которые помимо воспитательных задач давали ученикам и значительные практические результаты. Дети не только переплели всю школьную библиотеку, свои книги, но и выполняли заказы на сторону, нередко поддерживая своим заработком безработных родителей. Кибартская школа дала наглядную картину

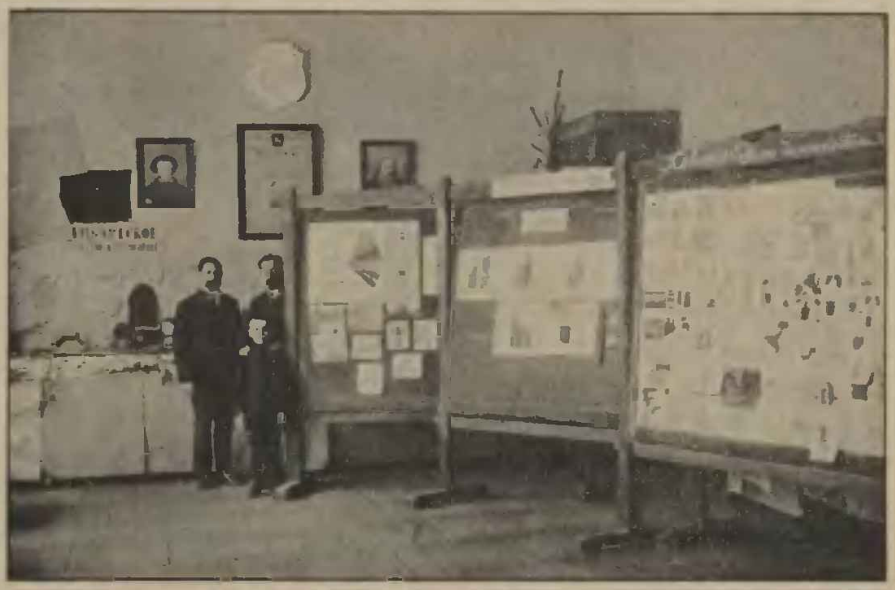


Рис. 3. Выставка ученических работ. Кибартское начальное училище.

Рис. 4. Отдел ручного труда на выставке.

того, как с малыми средствами, но при любви к делу, можно достигнуть даже в условиях материального недостатка хороших результатов в школьном деле.

Хвалайнская и др. начальные школы дали образцы систематически поставленного начального рисования в пределах доступных детской технике.

Работы учеников гимназии, как и на предыдущих двух выставках, были представлены довольно полно и разнообразно. Особенностью третьей выставки явилось то, что были представлены работы (за немногими исключениями) обычного школьного характера, дающие представление об обыденной жизни школы, без специальных заданий к выставке. Этим работам придана лишь система занятий по годам обучения.

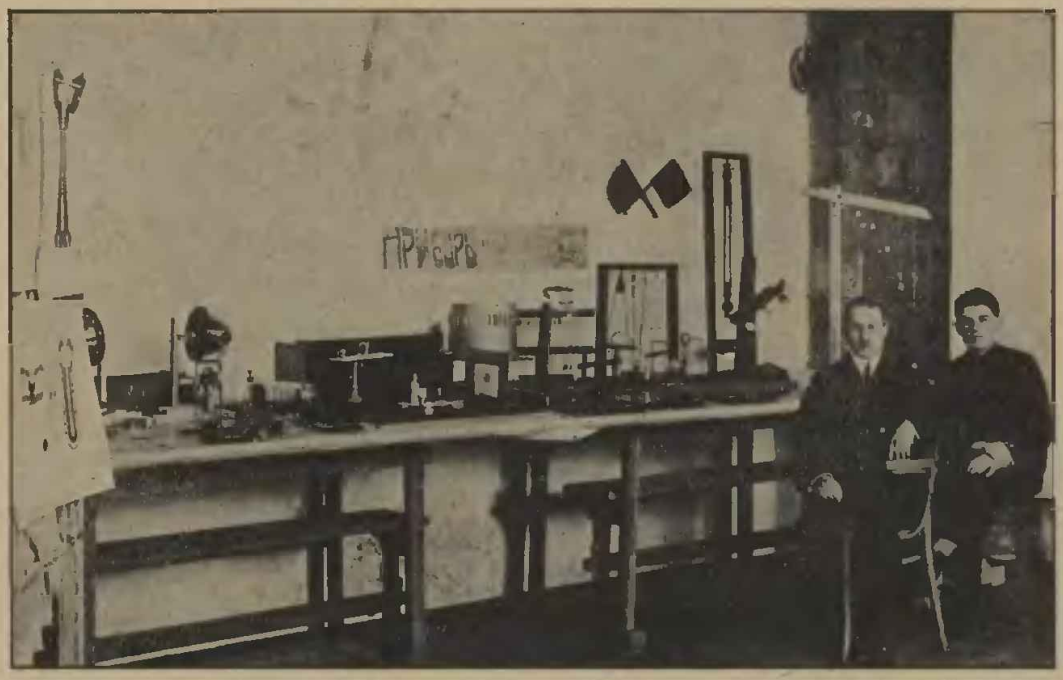


Рис. 5. Саходелъные приборы на выставке.

Отдел ручного труда дал образцы работ учащихся в гимназии, начиная от самых простых изделий из глины, картонажных и рукодельных работ (1-ый год обучения), кончая весьма сложными и художественными вышивками и рисунками, показывающими развитие вкуса и художественного дарования учащихся. Особенно интересны были работы учеников 2-го класса: — модели классов, фасады здания гимназии, маленькая рождественская елка с игрушками и др. украшениями, коврики, подушки, письменный прибор из бумаги под мрамор и др. Бесконечное количество рисунков и чертежей, от самых примитивных и кончая сложными проэкциями и планами, дали понятие об изобразительном искусстве в гимназии.

Отдел естествоведения и физики дал целую серию приборов ученической работы, неизящных по виду, но вполне пригодных для опытов по отделам оптики, теплоты, электричества и механики. Тут даны блоки, полиспасты, модели моторов, электромагниты, фотометры, весы, параллелограм сил и, наконец, целая серия самодельных радио-аппаратов. Чертежи по физике дали схемы, разрезы и рисунки по всем отделам физики — хорошее наглядное пособие на уроках физики.

Рисунки из жизни растительного и животного царства, модели цветков, коллекции и препараты представляли естественно-научный отдел работ учащихся.

Последний отдел — географии, истории и коллекций дал целый ряд карт, модели быта в полярном, умеренном и жарком климатах, модель китайской фанзы с ее обитателями (работа учеников 2-го и 3-го классов), коллекции марок и денег (внеклассная работа), и, наконец, гвоздь выставки модель замка X века — работа старших классов. После осмотра выставки делегаты слушали пение учеников младших классов на первом и втором году обучения: — пение-игры и начатки хорового пения.

Затем съезд перешел к деловой части, принял предложенную инициативною группою программу занятий и приступил к заслушанию докладов. Весь первый день был посвящен докладам о родном языке. Вследствие болезни докладчика *А. В. Итомленского* оглашаются тезисы его доклада на тему: «Преподавание родного языка» и председательствующим развиваются выставленные в них положения и дается картина практики обучения родной речи в школах нашего времени. Выпукло обрисовывается прогрессирующая порча родного языка и случаи полной потери в некоторых местностях родной русской речи. Более половины русских детей обучаются не в родной школе и по окончании школы не умеют писать, а иногда и читать по-русски, т. к. их не учат родному языку. Однако, плохо обстоит дело с русским языком и в родной школе. Местный ломанный русский язык стал обиходным для учащихся. Речь их изобилует неправильными ударениями и, вероятно, в зависимости от этого им так трудно справиться при письме с сомнительными гласными и согласными звуками. Затем здешние учащиеся плохо отличают «И» от «Ы» и пишут «крычать», «пригнул» и т. п. Учащиеся часто пропускают при письме «Ь» после согласной, употребляемый для смягчения («посколзнулся») и для отделения согласного от следующего за ним гласного звука («вющийся»), а также «Ь» в неопределенном наклонении глаголов. Часто пишут «Ы, Ю, Я» после шипящих. Путают окончания им. прилагательных: в единств. числе муж. рода творительного и предложного падежей и женского рода винительного и творительного падежей.

И, наконец, почти все, по аналогии с литовским языком, пишут отрицание «НЕ» вместе с глаголом. Анализ этих ошибок

показывает, что они не случайны и для борьбы с ними необходимо самое внимательное и серьезное изучение системы порчи языка и выработки специальных мер для борьбы за чистоту и правильность языка и речи. Страдают и синтаксические обороты. Оборот: «проезжая мимо села, церковь горела», столь нелепый для русской речи, в местном русском наречии приобретает права гражданства (влияние дательного самостоятельного литовского языка). Русскому ребенку, оторванному от далекой родины уже чужды чисто русские образы и русский быт, речь его переполнена варваризмами и бедна, вообще, понятиями. Нередки случаи, когда ребенок с чисто русской фамилией (Ермолаев Иван) при поступлении в школу плохо понимает или вовсе не понимает русской речи (Кибартский район). В Вилкомирском и Поневежском районах есть русские семьи, в которых чаще говорят по-польски и литовски, чем по-русски. Что делать? Как бороться со все растущей денационализацией? Как бы в ответ на этот вопрос последующие докладчики наметили практические меры к сохранению родного языка и правильной русской речи путем постановки в школе чтения и письменных работ со специальными заданиями для местных условий.

М. Ф. Баневич в ярком докладе о художественно-выразительном чтении указал на необходимость для учителя дать в школе образцы художественного чтения, воспитывающего эстетическую сторону души ученика, чем достигается его любовь к родной речи и созданным великими мастерами русской литературы образам. Задача эта трудная для учителя, но необходимая для школы.

Доклад *Л. Г. Бобянской* о воспитательном чтении выпукло нарисовал другую задачу чтения — сохранение целостности в детской душе воспринимаемых им произведений художественной литературы и указал на методы достижения этой цели.

Тезисы доклада *Ю. А. Ковригина* об объяснительном чтении, способствующем сознательному, вдумчивому отношению к прочитанному и развитию тем языка и речи, намечали третью задачу чтения в школе.

Порядок первого дня съезда закончился докладом *И. П. Когонховского* на тему: «Ученические сочинения», намечавшим методы обучения учащихся изложению мыслей. Доклад вызвал оживленные прения, которые, однако, не исчерпали всей темы.

III.

Второй день съезда начался докладом *А. И. Тыминского* о художественном воспитании детей. Докладчик указал на необходимость всестороннего воспитания и обучения детей, при котором наряду с предметами, развивающими сознание ребенка, должно быть уделено достаточное место художественному и физическому воспитанию, чему отводится в школьных програм-

мах очень мало места. Вследствие этого программы школ носят однобокий характер, развивающий, главным образом, познавательный процесс и, особенно, память в ущерб остальным сторонам души ребенка. К сожалению, в этой области мало сделано педагогической литературой. Изданные в последнее время в России книги по этому вопросу отличаются ненужною теоретичностью и ничего реального не дают для школьного работника. Докладчик затем указал на шаги, предпринятые в этом отношении русской гимназией в Ковно, где намечен и проводится в жизнь разработанный специалистами-преподавателями план художественного воспитания учащихся, проводимого в художественном, драматическом, музыкальном и гимнастическом кружках, дополняющих уроки общегимназической программы во внешкольное время. В качестве иллюстрации докладчик указал на художественные работы учеников на выставке. Затем великорусский оркестр (балалайки и домры) учащихся под управлением А. И. Солдатенкова исполнил несколько номеров, показывающих первый и второй год работы музыкального кружка.

Доклад *Г. М. Бабушкина* о физическом воспитании наметил пути столь необходимого при низком физическом уровне подростающего поколения, воспитания тела и выработки сильного характера учащихся в школе. Подробно остановившись на различных ступенях обучения, докладчик указал на преимущество сокольской гимнастики и на те технические и гигиенические условия, которые необходимы для усиленной работы в деле воспитания тела. В качестве наглядной демонстрации одного из способов физической подготовки был показан урок боя на рапирах. Урок ритмической и сокольской гимнастики, вследствие болезни преподавателя, к огорчению ожидавших этого урока учеников, не состоялся.

Докладчик *М. О. Маркович* коснулся одной из самых наболевших сторон беженской жизни — воспитания чувства родины. Докладчик, оттенив общую полосу денационализации русского беженства, отмеченную и в первый день съезда, остановился подробнее на условиях русской школьной жизни в Литве и отметил, что русский быт, русская история становятся чуждыми подростающему поколению. Как на способы борьбы с денационализацией в школе докладчик указал на необходимость устройства школьных праздников (День Русской Культуры) и прохождения в школах русской истории и географии, детально остановившись на практических способах выполнения этой задачи. Интересный доклад вызвал оживленный обмен мыслями.

Доклад *А. И. Калугина* о ремесленно-техническом образовании закончил серию докладов второго дня. Докладчик затронул очень важный вопрос, заглянув в будущее русского населения в Литве, которому помимо общего образования должна быть дана и профессионально-техническая подготовка, что мо-

жет представить опору материального существования, тем более, что часть русского населения в Литве занята на строительных работах и заводах. Указания на достижения русского населения Латвии и Эстонии в этой области доказывают возможность осуществления и у нас подготовки столь необходимых низших и средних техников. Практическим подходом к осуществлению указанной задачи докладчик считает учреждение русского общества содействия техническому образованию.

IV.

Заседание третьего дня было посвящено заслушанию докладов с мест и обсуждению текущих нужд начальных школ. Председательствующий передает съезду от имени архиепископа Елевферия приветствие съезду и пожелания плодотворной работы. Затем представитель русского эмигрантского Объединения в Литве в краткой речи приветствует культурные начинания съезда.

Ряд докладов о положении школьного дела в Шавельской, Хвалойнской, Ловжадской, Ежеренской, Поневежской, Вилкомирской, Мажейкской, Кибартской, Ковенской № 38 и др. школах обрисовал как положительные стороны быта русских начальных школ, так и их недочеты и бедственные стороны: отсутствие во многих школах школьных пособий и учебников, крайнюю нужду в письменных принадлежностях и общее плохое материальное положение ввиду крайней бедности русского населения, как в городах, так и по деревням, что сильно отражается на хозяйственной стороне школьного дела. За отсутствием на съезде учителей Ковенской начальной русской школы № 22 об ее нуждах доложил протоиерей Е. Калисский. Докладчик свящ. С. Семенов сообщил съезду о своих мытарствах в течении четырех лет и бесконечных ходатайствах об открытии школы в своем родном селе, в котором он родился, воспитывался и теперь священствует. Школа так до сих пор и не открыта, несмотря на то, что есть все данные, требуемые законом для открытия школы. Священник о. И. Левицкий доложил съезду о закрытии в этом году Пошрвинтской русской школы.

Общее количество начальных русских школ *по докладу о положении русского школьного дела* равняется 15 с 850—900 учащихся, что составляет около 8% русских детей школьного возраста. Около того же количества детей обучается не на родном языке в школах других национальностей. Остальные более 80% не обучаются вовсе. Инициатива самого населения в школьном деле весьма слаба; тут и бедность, тут и темнота русского населения. Каких трудов стоит открытие каждой новой русской школы! Во время войны и послевоенной разрухи многие школьные русские (приходские) здания самым обыкновенным образом захвачены были под школы иных национальностей или другие учреждения, так что школу приходится не

восстанавливать, а строить на пустом месте, буквально из ничего. С каким трудом два—три интеллигента на местах поднимают каждую новую школу! Надо преодолеть инертность населения, исходить все канцелярии и министерства, собрать детей, хоть немного денег, ибо без них ничего не начнешь. А нужда в помещении! Наконец, и оно найдено, т. е. наняты четыре стены с крышей; ни парт, ни доски, ни книжки, ни тетрадки. И несут люди по гвоздю, по грошу. Наконец, школе посчастливилось, все инстанции пройдены, после длинной переписки обещано жалованье учителю и самый учитель утвержден. Самоуправление должно дать мебель, дрова, свет, но дает все скудно, с опозданиями, а как же с книгами, пособиями, картами, библиотекою? А это уже, как знаете. И начинает школа работать при одной книге, принадлежащей учителю, а писать учатся на доске. В одной школе стену украшает все-таки географическая карта... Южной Америки. В другой на стену попала, Бог весть каким образом, карта... Болгарии. Трудны пути школьного строительства в Литве: по данным демократического союза отклонено министерством свыше пятнадцати прошений русских обществ об открытии школ за отсутствием кредита. А сколько ходатайств не дошло до министерства, трудно сказать.

Делегат *Н. В. Самарин* указал на то, что в последних номерах газеты «Летува» напечатано о том, что яко-бы меньшинственные школы находятся в привиллегированном (!) положении, как показывает статистика открытия школ в последнем году. На это докладчик пояснил, что положение других меньшинственных школ ему недостаточно известно, что же касается русских школ, то абсолютное увеличение в этом году на три школы, которое очень беспокоит газету, еще ничего не показывает. Гораздо показательнее в этом отношении данные о том, на какое количество населения приходится одна школа. В то время как по всей Литве одна начальная школа приходится в среднем на одну тысячу населения, *для русских одна школа приходится на три тысячи русских жителей*. При совершенно объективном определении числа необходимых школ, русское население нуждается, по крайней мере, еще в 30 школах, чтобы иметь, по сравнению с другими национальностями, число школ и учащихся пропорционально числу русских жителей в стране. По оффициальной статистике процент русских детей, обучающихся в родной школе, равен около 0,6% всех учащихся в начальных школах страны, в то время, как русское население по переписи 1923 года составляет 2,5%. Вот данные к моменту переписи:

	% населения	% учащихся в род. школе
Литовцы	83,9%	86,2%
Евреи	7,9%	8,4%
Немцы	1,4%	1,3%
Поляки	3,2%	2,3%
Русские	2,5%	0,6%
Прочие	1,1%	1,2%
	100%	100%

Со времени переписи число русских школ увеличилось с 12 до 15. Таким образом о привиллегиях пока что не приходится говорить и положение школьного дела у русского населения заставляет желать много лучшего и требует большой работы от русских деятелей просвещения. Эта работа должна энергично вестись, чтобы уменьшить безграмотность и темноту русского населения и повысить культурный уровень настолько, чтобы оно могло выполнять полезные для государства задачи. В заключение докладчик подробно остановился на положении русского школьного дела в Прибалтике и эмиграции и выразил надежду, что русские учителя и деятели на ниве просвещения в Литве выполнят полезные для страны и русского населения задания, как выполняет их русский учитель в Латвии, где имеется 217 русских начальных школ и 11 гимназий (18 тыс. учащихся, что составляет около 9% на 193 тыс. русского населения в Латвии) и Эстонии, где имеется 7 гимназий и 105 основных русских школ с общим количеством учащихся около 10 тысяч на 90 тыс. населения (11% населения). В Литве всего около 1.200 русских учащихся, т. е. всего 2% на 50—60 тыс. русского населения.

Затем съезд приступил к принятию резолюций, которые помещены ниже, и выбору Педагогического Бюро по созыву II съезда.

РЕЗОЛЮЦИИ I СЪЕЗДА РУССКИХ УЧИТЕЛЕЙ И ДЕЯТЕЛЕЙ ПРОСВЕЩЕНИЯ В ЛИТВЕ.

1. *О преподавании родного языка.*

Для сохранения чистоты и правильности родного языка съезд считает необходимым: а) усилить в классе чтение художественных произведений русской литературы, заботясь о выразительности чтения и придавая ему воспитательный характер, б) обратить самое серьезное внимание на правильность письма, как в средних, так и, особенно, в начальных школах.

2. *О художественном и физическом воспитании.*

Считая, что программы как начальных, так и средних школ грешат односторонностью в смысле развития, главным образом, познавательной способности ребенка, съезд считает необходимым обратить внимание на физическое и художественное воспитание учащихся путем как школьных, так и внешкольных занятий.

3. *О воспитании чувства родины.*

В целях воспитания в подрастающем поколении национальных начал съезд находит необходимым устройство ежегодно Дня Русской Культуры, организуя это празднество в центрах расселения русских людей и школах, а также указывает на необходимость включения в программу начальных школ курса родной истории и географии.

4. *О техническом образовании.*

Констатируя тяжелое экономическое положение русского населения в Литве, съезд находит желательным в интересах улучшения этого положения распространение среди русского населения ремесленных и технических знаний, для каковой цели необходимо учреждение русского Общества Содействия техническому образованию, ближайшей задачей которого и должна быть организация ремесленно-технических школ и курсов.

5. *О нуждах начальной русской школы в Литве.*

Съезд признает необходимым избрать Педагогическое Бюро из семи лиц для проведения в жизнь постановлений первого съезда и для подготовки следующего съезда. Настоящему Бюро поручить: а) издать труды съезда, б) сосредоточить в одном центре все, относящееся к делам русского народного образования в Литве и представительствовать культурно-просветительные интересы русского населения перед Министерством Просвещения и его учреждениями впредь до образования для этих целей постоянного специального органа, в) войти в контакт с русскими обществами, преследующими культурные цели, г) образовать при Бюро Комиссию по выработке программ русского языка, русской истории и географии, д) образовать комиссию из специалистов для выяснения вопроса о преподавании славянского языка в начальных школах, е) образовать при бюро секции физического, художественного и технического образования, ж) ознакомиться на месте с насущными нуждами школ и изыскать средства для их удовлетворения, з) разработать вопрос о подготовке нового кадра учителей для русских народных школ.

А. Тыминский.

Некролог.

О. К. НЕЧАЕВА.

За последние 30—40 лет не было, вероятно, ни одного начинания в области нашего женского образования, в котором не участвовала бы Ольга Константиновна Нечаева, в которое она не вкладывала бы своей исключительной, кипучей энергии, удивительной изобретательности и чисто материнской, ласковой и упорной заботливости.

Знаменитые Петербургские Бестужевские Высшие Женские Курсы были главным средоточием ее деятельности. И её имя, на ряду с именами Е. И. Конради, Н. В. Стасовой, В. Н. Тарновской, Е. Н. Ворониной, О. А. Мордвиновой, А. П. Философовой, М. В. Трубниковой, не пропустит ни один историк удивительнейшей борьбы русских женщин за права на высшее научное образование, борьбы, начавшейся в 1876 г. подачей Е. И. Конради в собравшийся тогда в Петербурге съезд натуралистов заслуженно известной записки, в которой ярко и убедительно доказывалась необходимость уравнения женщины в правах на образование с мужчиной.

Мы не можем здесь излагать все этапы этой борьбы, не можем говорить о том, как скромные «аларчинские» курсы, открытые 1 апреля 1869 г. в здании петербургской пятой гимназии у Аларчина моста, «публичные лекции для мужчин и женщин» по некоторым предметам естественным и словесно-историческим, разрешённые в январе 1870 г. и известные под именем «владимирских курсов», превратились, в 1878 году, в «высшие женские курсы», с систематическим университетским характером преподавния, как они росли и крепли, вызывая к жизни всё новые и новые рассадники высшего женского образования в нашей стране, какую поистине огромную культурную миссию выполняли... Заботою частных лиц созданные, частными же усилиями поддерживаемые, Бестужевские курсы преуспевали только благодаря бескорыстному служению того избранного круга поборниц и поборников женского образования, объединившегося в «Обществе для доставления средств петербургским высшим женским курсам», бессменным членом которого была Ольга Константиновна.

Комитету этого общества, заведывавшему хозяйственной частью, Бестужевские курсы в первую очередь обязаны своим процветанием. Уже в 1885 году курсы получают собственное прекрасное помещение в 11-ой линии Васильевского острова; позднее рядом с ними выростает здание общежития для беднейших слушательниц; затем из года в год строятся лаборатории; наконец, в годы мировой войны возводится грандиозный корпус физико-математического отделения курсов, с самой большой в Петербурге аудиторией... Бюджет курсов в последние годы превышал бюджеты многих наших правительственных высших учебных заведений. Все эти столь значительные средства получались частью от платы за слушание лекций, частью от членских взносов членов общества, число кото-

рых уже к началу девяностых годов перевалило за тысячу человек, но главным источником содержания курсов были добровольные пожертвования; министерство нар. просвещения долгое время отпускало курсам всего лишь по 3.000 р. в год; такое же пособие давала петербургская городская дума. Между тем, только одни текущие расходы по содержанию курсов уже в девяностых годах составляли в среднем 48.000 р. в год.

Только те, кто близко стояли к курсам, знали, какую громадную долю в этой систематической и тяжелой работе по упрочению материального положения курсов несла Ольга Константиновна, умевшая находить щедрых жертвователей и среди чиновной аристократии, и в торгово-промышленном мире, и в широких кругах многочисленной петербургской интеллигенции — врачей, адвокатов, артистов, художников.

Было еще одно дело среди множества дел покойной, которое настойчиво и упорно выполняла О. К. — это предстательство за обездоленных и бесправных.

Бесконечной вереницей тянулись обиженные жизнью к О. К.: молодежь, приехавшая в столицу учиться, но не могущая попасть в учебные заведения — потому ли, что у нее не было средств, потому ли, что она не обладала правом жить и учиться в Петербурге, родившись в проклятой черте оседлости; шли к ней тяжко раненные судьбой, ищущие защиты от административного произвола...

Освободительное движение 1905 года привело О. К. в ряды партии народной свободы; здесь она скоро занимает место среди самых ответственных работников, делается очень видным членом петербургского комитета; в эпоху февральской революции О. К. работает в литейной районной думе, входя в состав членов и общегородской петербургской думы последнего созыва.

Едва-ли не лучшую характеристику О. К. Нечаевой дал в «Посл. Нов.» покойный М. М. Винавер:

«Мужская энергия сочеталась в ней с особым, чисто женским уменьем мягко, никого не раздражая, находить дорогу к чужому сердцу. К сердцу тех многочисленных людей, у кого надо было выпрашивать для обездоленных милости или человеческих прав... Она была гениальна в изыскании способов найти доступ к самым закоренелым властительным душам. И источник этой гениальности крылся не в особой изощренности ума, а в каких-то глубинах неисчерпаемой душевной доброты. Хитросплетенных путей она не знала. Наоборот, во всех ее словах, во всех действиях сказывалась та особая простота и душевная прямота, которые так характерны для русской женщины. Эти чарующие черты выступали и в её работе на общественном поприще. Идеалы на этом поприще были у неё простейшие: просвещение и свобода. Этим двум богам она служила всю жизнь, — служила с энтузиазмом единоверующей души...

«Она не знала страха и не знала примирения со злом. Так было всегда; так, говорят, было, — да и не могло быть иначе — и до последнего вздоха»...

А. А. ФЕДОРОВА.

Здесь, в Праге, знали и любили Анну Александровну все русские семьи, уже успевшие отдать или еще только собиравшиеся отдавать своих

детей в ясли всероссийского союза городов, в которых она состояла воспитательницей с 1922 года. Человек большой культуры, наредкость добрый и сердечный, с удивительно развитым чувством долга, получившая высшее педагогическое образование (она окончила петербургские педагогические курсы, когда во главе их стоял большой и, к сожалению, до сих пор мало изученный педагог, Иван Федорович Рашевский), А. А. сразу стала душой этого популярного учреждения, которым по праву может гордиться «русская Прага».

Её рабочий день был изумительно длинен: с раннего утра она уже была в яслях, где напряженная и ответственная работа шла целый день; сменится — надо спешить к больным ребятам, бежать на приемы во всевозможные учреждения, где А. А. всегда за кого-нибудь хлопотала, устраивая детей в колонии, санатории, лечебницы... А дома ждала своя семья, свое хозяйство, вести которое в наших беженских условиях так нестерпимо тяжело. И так — изо-дня в день, в продолжении многих безрадостных лет. Надо удивляться, как еще ухитрялась А. А. находить время для работы в географической комиссии Педагогического Бюро, в комиссии по изучению детской книги...

И никогда никто от неё не услышал ни одной жалобы: всегда ровная, ласковая речь, милая улыбка, ясные чуткие глаза... А когда 28 марта друзья узнали, что эти глаза закрылись навеки, — не хотелось этому верить: ведь А. А. только что мыла ребят в яслях, легко и радостно нося их на своих, не знавших устали, руках... И странно было слышать, что этой всегда бодрой и полной энергии женщине шел 66-ой год (А. А. родилась 3 ноября 1861 г.), что силы ее подтачивала ужасная болезнь, о которой никто не подозревал...

Когда будет написана история всероссийского учительского союза, А. А. Федоровой в этой истории будет отведено не мало страниц. Ликвидация 1905 года, проведенная с такими колоссальными «издержками» в виде бессудных казней, ссылок и тюрем, выкинула из жизни свыше двух десятков тысяч учителей, вся вина которых зачастую заключалась в том, что они состояли членами не разрешённой профессиональной организации. Если учительскому союзу удалось организовать действенную помощь этим несчастным, то главная заслуга в этом деле принадлежит «Комиссии помощи пострадавшим учителям при центральном бюро союза», во главе которой стояла неутомимая Ю. А. Беляевская, а наиболее деятельным членом — А. А. Федорова.

Связанная по рождению с верхами петербургского общества (отец А. А. занимал должность начальника генерального штаба), сама обладая большим достатком, покойная умела привлекать сочувствие широких кругов столичного общества к тяжелой судьбе учителей и добывать и по тому времени очень значительные средства на работу комиссии. Если нужно было немедленно достать полушубки для партии ссыльных, отправляемой в Нарым — полушубки доставались; требовались деньги в тюрьмы, для семей сосланных, на организацию защиты преданных суду учителей — деньги к сроку поступали в кассу комиссии. И все это делалось А. А. с удивительной скромностью и простотой...

Скромность и простота были едва ли не основными чертами духовного облика покойной. Просто и скромно жила она в богатых хоромах отца, с детских лет воспитывая в себе привычку к труду, стараясь обходиться без посторонних услуг; трудовое начало положила она и в основу воспитания своей семьи... Может быть, потому так легко, безропотно несла она и тяжелый крест изгнания...

Ф. А. ЭРН.

Настоящие, истинные педагоги — редки. И, вероятно, поэтому каждый, кто дожил «до лет зрелых», перебирая в памяти длинный ряд имён своих школьных и университетских учителей, загорается чистой радостью чаще всего при имени одного наставника, кого сердце без всяких оговорок называет *настоящим* человеком, *истинным* учителем. Проходят годы; из памяти как бы уплывают целые периоды прожитой жизни, но тот, кто покорил твою молодую душу в далекие школьные годы, попрежнему живет в ней. И всегда делается неизъяснимо приятно, когда в собственном сердце находишь, — пусть небольшое, робкое, даже, может быть, искаженное, — отображение того прекрасного, что с такою силою выявлялось в том, кто первый пробудил в тебе «любовь к горнему»...

Федор Александрович Эрн, скончавшийся в Риге 27 декабря прошлого года, был именно таким настоящим человеком и совершеннейшим педагогом, «рижским Песталоцци», как называли его те, кто имели счастье следить за его почти сорокалетней работой в учебных заведениях теперешней столицы Латвии.

Обаятельный человек, честный, прямой, кристально-ясный, Ф. А. с первого же знакомства поражал необыкновенной законченностью и удивительной красотой своего духовного облика. И чем ближе вы узнавали его, тем больше и больше пленял вас этот бесконечно милый, *благостный* человек, никогда, кажется, не позволивший себе обидным замечанием или насмешкой задеть даже противника. Он был наделён поистине золотым, незлобивым сердцем, всю жизнь горел сдержанной, застенчивой, но в то же время крепкой, постоянной любовью, которая прочно привязывала к нему людей и открывала ему дорогу к сердцам многих сотен его учеников. Главный завет великого педагога, заключающийся в требовании, чтобы все отношения учителя и учеников основывались на любви, — Ф. А. осуществил в полной мере.

Такая совершенная *цельность* сообщала Ф. А. удивительную силу влияния на молодежь. Он положительно покорял умы и души своих учеников бесконечной любовью, уменьем прощать, способностью остро чувствовать детское и юношеское горе и во-время, действенно откликаться на него. Без наказаний, двоек и единиц, столь обычных в арсенале средств воздействия на учащихся у многих и очень многих педагогов, «преподающих» во всевозможных школах, сорок лет воспитывал и учил Ф. А., укрепляя у всех веру в великую силу живого, *человеческого* слова и доброго примера...

Обаянием своей личности Ф. А. оказывал огромное влияние и на большую разноязычную учительскую семью Риги, на широкие круги рижской интеллигенции. К нему с одинаковым уважением относились

и молодые педагоги, и опытные, убеленные сединами, старшие товарищи. При возникавших в учительской среде конфликтах справлялись, на чьей стороне Ф. А.: верили, что там, где был чуткий Эрн, там была и правда и справедливость. С латышской интеллигенцией у покойного сложились прекрасные отношения уже в то время, когда Ф. А. создавал в Риге литературный кружок; в частности, еще в начале 90-х годов он привлекал к просветительной работе латышских учителей и тем снискал в их сердце глубокое уважение к себе. Эти личные отношения, завязанные так давно, очень помогли, когда русским рижанам, уже в качестве меньшинственной группы, пришлось строить свое школьное дело в молодой латышской республике...

В сознании Ф. А. педагог и общественный работник были нераздельны. И педагогическая работа была для него мирской, общественной работой. Отсюда те черты в биографии покойного, которые роднят его с теми, кто готовы были отдать и отдавали души свои «за лучший мир, за святую свободу». Незлобивый, не знавший ни вражды, ни гнева, Ф. А. был мужественным и последовательным противником полицейского строя. Он не боялся препятствий, не страшился кар и невзгод, и его смелый и правдивый голос звучал и тогда, когда другие не дерзали говорить...

Педагогическая и общественная деятельность Ф. А. Эрна началась с 1889 г., когда он, по окончании высшего образования, получает уроки математики в рижских средних учебных заведениях. Прекрасно подготовленный, энергичный преподаватель скоро становится членом комиссии по устройству народных чтений и начинает работать в мужской воскресной школе для рабочих, которая для Риги имела, пожалуй, такое же значение, как известная школа на шлиссельбургском тракте в Петербурге. Позднее Ф. А. становится одним из деятельнейших членов «рижского литературного кружка», известного далеко за пределами тогдашней лифляндской губернии и очень много сделавшего для оживления местной культурной жизни вообще и для развития русской культуры в этой прибалтийской провинции в особенности, усердно сотрудничает в московском «Вестнике Воспитания», петербургской «Русской Школе» и в местной прессе, принимает участие в основании газеты «Рижские Новости» и становится главным её сотрудником.

Весною 1905 года Ф. А. организует в Риге союз учителей, который скоро примыкает к всероссийскому учительскому союзу. Участие в этом «нелегальном сообществе» не проходит Ф. А. даром: он вынужден был уйти в отставку и в продолжении долгих лет работать исключительно в частных школах Риги. После ликвидации всероссийского учительского союза Ф. А. не бросает работы по организации учительства; он начинает деятельно работать в рижском педагогическом обществе, которое входило в широкое полулегальное профессиональное объединение, незадолго до войны сложившееся усилиями петербургского педагогического общества.

В 1915 г. Ф. А. покидает Ригу (город, оказавшийся под ударом немцев, был эвакуирован); сначала он селится в Порхове, уездном городке Псковской губ., а затем переезжает в Псков. Революция 1917 г. выдвигает старого идейного общественного деятеля в первые ряды. Ф. А. —

председатель псковского отдела вновь возродившегося всероссийского союза учителей, гласный псковской городской думы, председатель думской культурно-просветительной комиссии, председатель псковского комитета партии народной свободы, издатель и один из редакторов газеты «Псковская Речь».

В ноябре 1917 г., за выступление в городской думе по поводу Учредительного Собрания, Ф. А. арестовывается большевиками; из тюрьмы он выходит лишь по оставлении города красной армией. В 1918 г. — он директор псковского реального училища, тов. председателя псковской гор. думы, а в 1919 г. председатель последней демократической думы старого Пскова. В августе 1919 г. Ф. А. приглашается в состав северо-западного правительства. Здесь необходимо указать, что, не питая какой бы то ни было склонности к политической деятельности, чуждаясь административных постов, Ф. А. вошел в правительство Лианозова — Юденича, только уступая настояниям друзей, и министерская работа доставила ему много душевной горечи...

В январе 1920 г. Эрн возвращается в Ригу, где продолжает педагогическую и общественную деятельность. Здесь, в острый для русской школы период, он избирается на должность начальника русского отдела министерства образования, в течение ряда лет возглавляет союз русских учителей в Латвии, состоит членом правления ряда благотворительных и культурно-просветительных обществ, читает методику математики на педагогических курсах и т. д.

«До последнего дня, говорит один из друзей покойного, Ф. А., страдая уже смертельным недугом, не переставал работать, и только в самый день своей смерти, прикованный к постели, отказался прибыть на заседание правления учительского союза, сказав, однако, что всякую порученную ему работу он примет на себя».

«И в тот день и час, когда расставался с жизнью Ф. А., мы, русские учителя, постановили возложить на его усталые плечи еще одну обязанность, которую никто из нас поднять на себя не решился».

«Нужно сознаться, говорит в прощальном слове Ю. Д. Новоселов, — мы, педагоги, не берегли Ф. А. Мы отвлекали его не один раз от школьной работы и часто взваливали на его плечи работу, которая была ему не по душе. Мы уговаривали его принимать административные посты. Мы заставляли его представительствовать на утомительных чествованиях и юбилеях, совершенно не считаясь с его силами, летами и здоровьем. А в своем завещании он нас благодарит за теплое дружеское отношение к себе»...

Скромно, без пышных колесниц и венков, похоронили Ф. А. на рижском кладбище. Рижские учителя основали фонд имени покойного, предназначив средства его на поддержку русского просветительного дела в Латвии, дела, которому с такой преданностью всю свою жизнь служил почивший; к июню месяцу текущего года должен выйти из печати сборник, посвященный его светлой памяти...

Н. Новожилов.

Библиография.

НОВАЯ ЛИТЕРАТУРА О ПЕСТАЛОЦЦИ.

Среди массы новых изданий, вызванных юбилеем П., на первом месте, по размерам своей чисто издательской задачи, стоит, конечно, новое полное и окончательное издание собрания сочинений П.: P e s t a l o z z i, *Sämtliche Werke*, herausgegeben von A. B u c h e n a u, E. S p r a n g e r, H. S t e t t b a c h e r; Verlag Walter de Gruyter et C°. Berlin. Издание это, рассчитанное на 18 больших томов (пока вышли Т. I, стр. VIII+414, цена 10 мар., обнимающий сочинения 1760—1780 гг. и т. II, стр. VII+496, ц. 12 м., включающий 1 и 2 части «Лингард и Гертруда»; оба тома проредактированы д-ром W. Feilchenfeld'ом), представляет собою образец филологической акрибии. Кроме текста каждый том содержит в себе: 1) критику текста; 2) примечания о лицах и событиях, упоминаемых в тексте; 3) разъяснения терминов и диалектологизмов; 4) указатель имен и предметный. Имена редакторов и издат. фирмы ручаются за успех этого громадного предприятия, значение которого тем более велико, что единственное до сих пор (далеко не полное) собрание сочинений П. *Seyffarth'a* (Liegnitz, 1899 сл., 12 томов) давно уже распродано. — Уже в силу своей цены это издание сочинений П. сможет быть вне Германии приобретено только центральными, университетскими и специально педагогическими библиотеками. Оно никогда не сделает излишним краткого издания избранных сочинений П., тем более, что П. — писатель, читать которого не легко: к нему должен быть открыт доступ умелым подбором даже не сочинений его, а наиболее характерных мест из его сочинений. Очень удачную попытку такого рода представляет собою трехтомное юбилейное издание: P e s t a l o z z i's W e r k. *Eine Auswahl aus seinen Schriften in drei Bänden.* Jubiläumsausgabe. Rascher et C°, Zürich und Leipzig; herausgeg. von F r i t z E r n s t. В первом вышедшем пока томе, посвященном жизни П., помещены отрывки из автобиографических сочинений П., а также отрывки о П. его современников (напр. Нидерера, Губера, Жюльена, Гердера, M-me Стааль, Рамзауера, К. Риттера и др.). Весь материал расположен по главам: 1. Личность П.; 2. Нейгоф; 3. Лингард и Гертруда; 4. Станц; 5. Бургдорф; 6. Ивердон. Выбор материала произведен чрезвычайно удачно, жизнь П. встает перед читателем во всей своей необычайной яркости и своеобразии. Этот том может служить прекрасным введением к собственным сочинениям П., которые ведь у него все были «только продумыванием личного опыта». Этим первым томом новое собрание избранных сочинений П. превосходит безукоризненное двухтомное собрание *Наторпа* (Auswahl aus P. Schriften, Gresslers Klassiker d. Pädagogik, Bd. 24 u. 25), до сих пор бывшее наилучшим.

*

Итальянец по племени, немец по языку и образованию, гражданин Французской республики, двадцать наиболее известных лет своей жизни

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927
Číslo výtisku: 24
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 727 - 746

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

проживший в области французского языка (Ивердон), П. является живым воплощением своего отечества, мирно синтезирующего в одном государственном целом три великих соседних культуры. И только соответствует этой особенности великого швейцарца то обстоятельство, что три наиболее замечательных книги, вышедших по поводу юбилея, написаны немцем, французом и итальянцем, из которых оба последние впрочем соотечественники своего героя. Книга *Ф. Делеката (I. H. Pestalozzi. Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher*, von Fr. Delekat, Quelle und Meyer, L. 1926, стр. 314) — прямая противоположность Наторповскому П. Если последний систематичен, будучи истолкован в духе новокантианства и социальной педагогики самого Наторпа, то книга Д. как-то сугубо исторична. Правда, она стоит всецело на высоте философской критики и анализа, на которую Наторп впервые поднял литературу о П. Но она менее всего модернизирует П. Напротив, Делекат кэк бы всецело погружает П. в историческую обстановку, из которой он вышел в 18-м веке, показывая в изощренном, даже изысканном анализе все те нити, которые связывают мыслителя П. с его предшественниками. Анализ этот сделан с чрезвычайным мастерством. Отмечу особенно связь, которую Д. вскрывает между принципом созерцания (наглядности) у П. и Лейбницевым учением об эволюции знания от «малых восприятий» к понятиям, с одной стороны, и теорией языка Гердера, с другой. Из изысканностей упомяну хотя бы связь, устанавливаемую Д. между методикой обучения письму П. и теорией С. Мартина о т. н. «первичных знаках или символах». Основная — и оригинальная мысль Д. состоит вообще в том, что рационализм 18-го века никогда не заполнял собою всего мировоззрения эпохи Просвещения, но вырабатывался на фоне и в постоянном взаимодействии с мистицизмом, непрерывная традиция которого идет непосредственно от новоплатонизма. Не только такие понятия как «природа», «чувство», «блаженство», человечность», но и интуиция (наглядность) — мистического происхождения. Значение и влияние мистицизма вообще гораздо шире, по Д., чем это обыкновенно принимают. Что же касается П., то основные мотивы его философии и педагогики чисто религиозного характера. Д. сводит их к двум, получившим свое выражение в идеях интуиции (созерцания) и любви. Первая идея — эллинского происхождения, она — интеллектуалистична и гармонична. Вторая *(agape*, а не *eros)* — христианского и носит моралистический и антиномичный характер. У П. оба мотива так и остались несглаженными друг с другом, противоборством их объясняет Д. и судьбу и личность П., тонкая и оригинальная характеристика которых дается им во 2-ой гл. книги. — Несмотря на всю филигранность и оригинальность исторического анализа, а м. б. и благодаря этой своей изысканной историчности, книга Д. не вполне удовлетворяет читателя: за множеством влияний и связей остается в конце концов все-таки неясным — что же действительно своего и творчески нового заключает в себе мысль П.? Конечно, П. совсем не был таким простаком и невеждой, со времени Нейгофа будто бы не читавшим ни одной книги, как он это сам говорил о себе. Но все же не напрасно Нидерер основную черту его личности видел в его «первозданной оригинальности» и «самобытности», которые в изложении Д. как будто совсем утрачиваются. — Слишком также легко, думается мне, справляется

Д. с Наторповской тезой о кантианстве П. Онтологический характер интуиции П. как «органа, соединяющего человека с этим миром» (265) совсем не противоречит истолкованию ее Наторпом как «творческого принципа». Сам Д. на стр. 266 говорит, что она означает самодеятельность и, совсем по Наторповски, сближает ее с Платоновой теорией воспоминания, освобожденной только от ее «мифологии». Неубедительно также чрезмерное сближение любви П. с симпатией Шефтсбери. Любовь П. кроет в себе бесспорно момент долга, она есть «дело самого человека» (срв. мою статью в этом №). Конечно, П. выходит в своей этике за пределы кантовского долга, но скорее в направлении Фихте и Шеллинга, а не Гердера, Шефтсбери и Лейбница. Доказательство (стр. 234), что П. «был чужд диалектическому методу немецкого идеализма», не убедительно. Из того, что П. «не обладал национальным государственным чувством, как Фихте и Гегель» (а Шеллинг?), совсем это еще не следует: «диалектический метод» не связан неразрывно с «обожествлением государства». Наконец, бесспорно, что, несмотря на общие корни (пиэтизм), религиозность П. существенно иная чем кантовская: она менее рационалистична, есть чистый активизм. Но и в этом отношении она приближается к Фихтевскому пониманию религии (т. наз. 3-го периода), а с Кантом у ней все же общее морализм, т. е. утверждение, что человек подымается к Богу «не через образы и слова, но всем своим действенным поведением». Впрочем, анализ религиозности П. и доказательство религиозных корней его мысли — одна из лучших сторон книги Д. Здесь сказалась прекрасная школа учителя Д. Рудольфа Отто, наиболее выдающегося ныне философа-богослова протестантской Германии.

Совсем иной характер носит итальянская книга проф. бернского унив. *К. Сганцини* (C a r l o S g a n z i n i. ***G. E. Pestalozzi, vita, opera, pensiero e significato presente della sua figura spirituale.*** Bellinzona; 1927; стр. 328). Для С. Песталоцци не объект исторического исследования, а почти что современный нашему поколению вождь, во всяком случае знамя. В этом отношении книга по стилю своему напоминает работы о П. Наторпа. Но если Н. истолковывал П. в духе «марбургской философии», то С. подчеркивает всячески близость П. к современной итальянской идеалистической философии — Б. Кроче и Джентиле, последователем которых он является (срв. интересное изложение С. «актуалистического» идеализма Джентиле в нем. ***Logos'e***, 1925, Bd. XIV). Однако, это не мешает ему, как и Наторпу, мастерски владеть историческим материалом, о чем свидетельствует уже первая часть книги, посвященная биографии П. и изобилующая рядом новых деталей. Впрочем центр тяжести книги во второй части, излагающей (в порядке главных сочинений П.) ход и содержание мысли П. И здесь имеется целый ряд новых деталей исторического характера. Так очень удачно, напр., понимание идеи «элементарности» обучения как противоположности искусственности: т. обр. в идее элементарности находит свое удовлетворение основной мотив Руссо («природа» которого тоже была антитезой искусственности), столь же существенный в этой идее, как и требование исходить в обучении из основных элементов (230 сл.). Очень тонок анализ «Моих исследований» (180—215). Истинное воспитание есть для П. «борьба за культуру против простой цивилизации», культура же находится всегда в опасности

двойного вырождения: или в варварство или в автоматизм. В первом случае мы имеем отрицание закона, во втором отрицание самобытности, тогда как культура и истинное воспитание означают самозаконность (автономию). С. не отрицает между концепцией П. и философией Канта самого большого родства (grandissima affinita, стр. 206). Но П., по его мнению, преодолел кантовский ригоризм и формализм в этике, предвосхитив столь модную ныне идею «материальной» этики. В этом значение его идеи любви, выходящей за пределы кантовского долга, и индивидуального назначения человека, выходящего за пределы отвлеченного категорического императива. Все это глубоко верно, думается нам; хотя и совершенное сближение «социального состояния» П. с «экономическим моментом» этики Б. Кроче представляется насильственным. — Антиномия варварства и автоматизма есть, в изложении С., основная тема всей педагогики П., которая постольку носит антиномический или диалектический характер. Подчеркиванием этой стороны в мысли П. книга С. выгодно отличается от работы Делеката. Основной диалектической противоположностью в педагогике является «двойственность жизни и искусства (метода)», или, иначе, противоположность активной школы и школы формальной (воспитание есть свобода, жизнь, самодеятельность; воспитание есть авторитет, традиция, дисциплина). Это — «неизбывные члены вечной антиномии, которая всегда сызнова разрешается и будет разрешаться». Чувствуя эту антиномию, П., согласно С., не сумел ее по настоящему преодолеть: в действительности он колеблется между школой, как жизнью, и школой, как техникой (методом), и отвлеченная техника берет у него перевес над активной школой. Это очень верно, но причина этого коренится как раз в «пафосе отвлеченной всеобщности» и морализме П., роднящими его опять таки с Кантом (срв. выше мою статью). Впрочем П., по мнению С., в двух областях остался на высоте указанной антиномической двоицы: в области этико-религиозного воспитания и образования языкового. Так-ли это? Мне думается, что в религиозной области П. скорее отвергает всякую технику и всякий метод и, пожалуй, даже традицию; а в области языковой, напротив, техника и метод совершенно вытесняют у него интуицию, жизнь и самодеятельность (срв. приводимый в моей статье отзыв В. Гумбольдта). Сближение методики языка П. с эстетикой Кроче, в центре которой стоит лингвистика как общая теория «экспрессии», представляется мне самым неудачным местом книги С. — Третья глава книги посвящена современному значению духовной личности П., в котором С. видит пророка, «призывающего к вечным источникам всякой подлинной ценности, к «*Unum necessairum*» жизни, реализующего религиозную сущность жизни» (278). Значение П. в преодолении им противоположности индивидуализма — коллективизма, революции — традиции (отрицания — утверждения), а в области педагогики антиномий: индивидуальности — традиции, свободы — авторитета, самобытности — дисциплины. Современная Италия стремится, по мнению С., итти этим третьим — синтетическим — путем. К этому призывает ее нынешняя философия «актуалистического идеализма». Проводимая в ней сейчас педагогическая реформа пытается итти именно этим путем, предуказанным П. Неудивительно поэтому, что один из самых выдающихся педагогов современной Италии Дж. Ломбардо — Радиче (автор

реформы народной школы и редактор журнала *L'Educazione nazionale)* называет книгу С. «первой, единственной подлинно итальянской книгой о П., связующей своего героя с великой философской традицией нашей страны, от Вико до наших дней» (срав. рецензию его в *Quaderni Pestalozziani*, в. V).

Если немец Делекат дал историческое исследование о П., объяснив его в его обусловленности прошлым, а итальянец Сганцини, руководясь преимущественно систематическим интересом, видит в П. провидца будущего, то французская книга *Альберта Мальша* (A. M a l c h e. *Vie de Pestalozzi*. Payot C-e. Lausanne; 1927; стр. 253) дает нам образ П., вознесенный в то вечное настоящее, которое есть сфера всякого подлинного искусства. Книга Мальша есть первоклассное художественное творение того нового биографического типа, который столь излюблен ныне во французской литературе, и по достоинствам своим она не уступит лучшим образцам этого нового типа, как Франц Лист Гюи де-Пурталеса *(Guy-de Purtales*, La Vie de Franz Liszt) и О. Бальзак Рене Бенжамена (La Vie prodigieuse d'Honoré Balzac par *René Benjamin)*. Она дает нам настоящее житие П., чудесную легенду этого протестантского мирского святого, которого уже в школе товарищи звали «юродивым» *(Henri Wunderli Von Thorlikon*, собственно «Генри юродивый из Глупова») и который эту свою нищету духа сохранил до самой могилы. Художественная сила и непосредственность книги М. тем более замечательна, что книга представляет собою плод глубокого и исторического и философского исследования. Результаты такого кропотливого исследования часто даются автором в одной короткой фразе, что придает всему изложению характер драгоценной насыщенности. Вот для примера из предпоследней главы характеристика П. «Я люблю эту черту в нем — это упрямство сердца, придающее гению П. такую оригинальность. Качеством своего ума П. вряд ли превосходит своих наиболее умных современников; его идеи не совершили переворота. Но качеством своего сердца, которое ничто в жизни не могло изменить, он представляется единственным, в этом смысле он великий человек всех времен. — П. — преимущественно аффективный гений. Отсюда его чисто Протеева сила жизни. Отсюда его порыв, его взгляд на душевную жизнь и на воспитание. Отсюда также трудность, которую он испытывает при формулировке своей мысли, тогда, когда его чувство молчит. Творческий гений: но редко или даже совсем не в пластическом плане; всегда в плане нравственном. Здесь он мастер; он видит внутренние реальности как живописец видит пейзаж. Его бессмертное творение остается сокрытым для плотских очей; оно живет в душах, которые оно однажды взволновало. — Увы! родственное в этом отношении музыке, творчество П. есть мертвое произведение, если у него нет истолкователей — виртуозов. Где они — те, кто восстановят нам сокровища мастера?» Или из той же главы — описание появления его на годовом собрании Гельветического общества после ухода из Ивердона: «Когда он появился в своем узком вышедшем из моды сюртуке, со всё еще сверкающим взором из-под длинных седых волос, то все присутствовавшие — а это была вся именитая Швейцария — встретили его с чувством самого глубокого почтения. Его легенда сопутствовала ему. Он был герой, четыре раза поверженный на землю и четырежды восставав-

ший из праха. К удивлению всех он каждый раз восставал из забвения и восставал победителем; и сыновья с волнением узнавали в нем товарища по оружию своих отцов, чудом вернувшегося из глубины времени, несмотря на полученные раны и поражения. Он не один боролся за демократию и за социальное благо; другие вместе с ним создали эту Швейцарию, теперь умиротворенную, единую, современную. Но один он шел впереди под самым огнем судьбы. Это было его делом: это он упрямо вел свой народ в обетованную землю духа. Он стремился к истинной культуре, покоющейся на глубоких и вечных ценностях. И раньше других он любовь к Швейцарии тесно сочетал с любовью к человечеству. — Гельветы, стоя, провозгласили его президентом ближайшего собрания. Все толпились около него, стараясь не проронить ни одного его слова. А он был искренне удивлен. В своей превосходной скромности он во всю свою жизнь даже не замечал, что все лучшие люди страны всегда почитали за честь любить его и служить ему. Или, если и замечал, он никогда не спрашивал себя, почему.» — Из особенно удачных мест отмечу еще описание раннего детства, из которого П. вынес семейный дух швейцарской *Wohnstube* («жилой комнаты»), который он сам так хорошо выразил в «Лингард и Гертруда», описание кружка Бодмера, весь эпизод Станца, встреча с Александром I, величие и падение Ивердона. — Будем ждать художника, который бы справился с задачей перевода этого классического жития на русский язык.

*

Характерно, что и оба других наиболее интересных труда немецких авторов о П., бернского доцента *А. Штейна (Pestalozzi und die Kantische Philosophie* von Arthur Stein, I. Mohr, Tübingen, 1927, стр. 218) и цюрихского проф. *Ф. Медикуса (P.'s Leben* von Fritz Medicus, Quelle und Meyer, 1927, стр. 220), носят характер исторических исследований, несмотря на стремление каждого из них истолковать мировоззрение П. в духе своих систематических взглядов. Штейн идет в своем утверждении кантианства П. даже дальше Наторпа. Если Наторп утверждал только обусловленное «нуждою времени» *совпадение* воззрений П. с началами Кантовой философии, то Ш. пытается открыть следы опосредствованного *влияния* на П. кантианства. Он дает интересную характеристику того, что он называет «кантовской эрой в Швейцарии». Вся духовная атмосфера девяностых годов XVIII в. была, по его мнению, насыщена кантовскими мыслями, его философией долга и свободы, которая воспринималась тогда не только как отвлеченная теория, а как новое жизнепонимание. Как исторический труд, работа Ш. выделяется тонкостью своего анализа. Особенно удалась автору характеристика различного отношения к Руссо П. и Канта (стр. 48 сл.): Руссо открыл новое содержание — чистую нравственность, но открыл ее в форме чувства. П. относится к Руссо как к философу чувства, Кант — как к философу самобытной нравственности. Кант поэтому с самого начала преодолел Руссо, П. же приближался к Канту, непрерывно борясь против сантиментализма Руссо и его преодолевая. Очень удачно также показывает автор борьбу П. на два фронта (против пользы и против чувства) и постольку подготовленность его воспринять влияние Кантовой философии. Также убедительно показана связь учения П. о методе с пред-

варительным открытием ии в «Моих исследованиях» нравственной автономии (срв. выше мою статью, § 4). — Но в основном автор все же не убеждает читателя: во-первых, самое понятие кантианства берется автором слишком широко, т. ч. проводниками влияния Канта на П. оказываются у него не только Фихте, который в 1793 г. действительно был еще кантианцем, но и такой противник Канта как Якоби и его последователь Николовиус. Затем никаких следов влияния Ш. установить все же не удалось, из совпадения мыслей (действительно имеющегося) следует только возможность и вероятность влияния (*«plausibel»*, напр. стр. 136 и др.), а не действительность. С другой стороны, влияние скорее опровергается приводимыми самим Ш. свидетельствами (напр. Фихте, стр. 128). И, наконец — основной недостаток автора — Ш. преувеличивает чрезмерно «пафос всеобщего» у П., игнорируя столь характерные для П. идеи любви, ситуации, индивидуальности с их «пафосом индивидуального», придающими всей его этике «материальный характер». В дидактике П. действительно преобладал «пафос всеобщего»; П. верил в то, что «в человеке подлинно образующим человека является всеобщее» (202). Но это было как раз заблуждением П., измена его собственному духу: через эту именно дверь в послепесталоцианскую педагогику и проникло гербартианство с его идеей «общего образования», «единого одинакового метода», против которого во имя П. и выступили — теоретически Наторп, а практически Кершенштейнер (срв. изящную и точную формулу *Malche*'а стр. 163).

В этом отношении книга *Медикуса*, известного исследователя и издателя Фихте, исправляет односторонность Штейна. М. изображает Песталоцци как преодолевшего с самого начала формализм и ригоризм Канта в направлении этики любви. Для Медикуса П., не понятый своими современниками, ближе всего стоял по основам своего мировоззрения к Фихте, с которым его объединяет «пафос индивидуального». К сожалению, М. впадает в противоположную крайность, отрицая близость П. к Канту даже в период «Моих исследований». Аргументацию М. при этом (ссылка на положительный отзыв Гердера, книга которого вызвала резкую критику Канта, стр. 126) нельзя считать убедительной. Книга М. написана в виде биографии, в которую вкраплен однако подробный анализ отдельных сочинений П. Она не только превосходно написана, но, что особенно ценно, дает обильный и удачный подбор цитат из сочинений П. (к сожалению без точного указания мест подлинника). Биографический способ изложения оживляет чтение книги. Но все же чувствуется, что автор — как и А. Штейн — больше философ и историк, чем педагог. Биения современных педагогических проблем не чувствуется в его тонкой характеристике.

В тем большей мере ощущаешь эту педагогическую современность в итальянском юбилейном издании Quaderni Pestalozziani. Под этим общим названием редакция журнала ***L'Educazione Nazionale*** выпустила 5 выпусков (под общей редакцией *Дж. Ломбардо-Радиче)* чрезвычайно интересного и разнообразного содержания. В первом выпуске (стр. 129), носящем название «***Il nostro Pestalozzi***», помещено семь статей, посвященных характеристике отдельных сторон деятельности П. Из них следует отметить статьи *Дж. Ферретти* «Актуальность П. или

проблема метода», *Дж. Ломбардо-Радиче* «Наш П.», в особенности же статьи *Ад. Феррьера* (известного швейцарского педагога) «П. и активная школа» и *К. Сганцини*, интересный этюд которого о бывших до сих пор попытках философского истолкования педагогической доктрины П. превосходно дополняет его книгу. 2-ой и 3-й выпуски (в одном томе — стр. 163) носят название «*P. et la cultura italiana*». Четыре статьи этого тома представляют собою как бы историю реформаторско-педагогического движения в Италии прошлого века, а также и в Тичинском кантоне (особенно интересны статьи *Э. Пеллони* о влиянии П. на воспитателей Тичинского кантона и *А. Чиано* о зачатках трудовой школы в Италии), одна посвящена выяснению итальянского происхождения П. и еще одна — изложению характеристики метода П. М. А. Жюльеном, книга которого о П. вышла на франц. яз. в Милане в 1812 году. — Наконец, *5-ый выпуск* содержит итальянский перевод «Вечернего часа отшельника» и очень интересную статью того же *Сганцини* о П. как воспитателе, дополняющую обе другие его работы. (4-ый выпуск под заглавием «*П. и современная педагогика*» пока еще только объявлен к выходу). — Уже из этого поневоле беглого перечня вышедших на итал. яз. работ видно, что современная педагогическая Италия чувствует себя особенно созвучной П. П. для нее действительно современность, знамя в предстоящей борьбе. Мотивы этого хорошо выяснены Ломбардо-Радиче в цитиров. выше статье: реформа итальянской школы идет в направлении не одностороннего отрицания авторитета, традиции, метода в пользу свободы, индивидуальности и жизни (как это делал Руссо и Л. Толстой), а в направлении синтетического сочетания обоих начал. Но к этому именно и стремился всю свою жизнь П.

*

Когда от европейской литературы о П. обращаешься к тому, что выпустили в свет к юбилею советские издательства, то кажется, что попал в какую-то глухую провинцию. До того бедна и стояча мысль марксистского захолустья, не видящего не только того, что происходит вне его, но и даже у него самого под боком, в советской школьной действительности. Вот как, напр., характеризует мировоззрение П. проф. *А. Пинкевич* в своей обширной статье о П. (А. Пинкевич и Е. Медынский. *И. Г. Песталоцци, его жизнь, учение и влияние на русскую педагогику*. «Раб. просв.» М. 1927, стр. 116): «Он, по своей идеологии, типичный мелкобуржуазный интеллигент того времени, охваченный жаждой служения народу, жаждой спасения «бедных», для чего он нашел два средства — общечеловеческое рациональное воспитание и подготовка бедных детей к промышленному труду... Наиболее крупное дело его жизни — ифертенский институт — в течение двадцати лет служил именно буржуазии... Это меры мелко-буржуазного мыслителя: трудолюбие, знание своего ремесла, порядок, бережливость, религиозность и человечность, в смысле высшей нравственности» (стр. 42—43). Стоит ли после этого удивляться, что во второй статье той же книжки «П. и русская педагогика» *Е. Медынский* (тоже профессор) заявляет: Мы «далеки от механического перенесения его идей, передовых для начала XIX века и для страны неразвитых еще капиталистических отношений, в страну, строящую социализм в начале XX века» (113). Впрочем надо быть спра-

ведливым: статья А. Пинкевича не так уже глупа, как могло бы показаться на основании приведенной цитаты. Напротив, если отбросить несколько аналогичных мест, представляющих собою трудно растворимую марксистскую приправу, перед нами гладко написанная и умело составленная статья, излагающая жизнь П., его мировоззрение, педагогические взгляды и т. д. по рубрикам. В манере опытного шульмейстера автор формулирует в 12-ти тезисах «основные принципы Песталоцциевской педагогики». В статье нет погрешностей (почему только всюду пишется Глюльфи вместо Глюфи?), но нет и ни одного хотя бы небольшого открытия. Очень умело автор в решающих моментах воздерживается от собственной аргументации (напр. в вопросе о кантианстве П., где взгляду Наторпа противоставляется цитата из очевидно авторитетного для автора — Циглера, после чего следует «достаточное для нашей цели установление», что «П. не примкнул к материалистической философии XVIII в., что его взгляды, несомненно, в философском смысле идеалистичны» и т. д.). Кончается статья совсем прилично. Несмотря на нежелание «славословить», Пинкевич все же соглашается, что П. — «величайший из педагогов, живших до сих пор», и это несмотря на свою идеологию, которая «дальше от нас, чем, пожалуй, даже Томас Мор или Джон Беллерс», хотя через две строчки тут же говорится, что «педагог-теоретик и педагог-практик в нем слились в гармоническом синтезе». — Гораздо хуже статья *Е. Медынского*, представляющая собою поверхностную компиляцию «по Каптереву». Для характеристики понимания М-им П. достаточно указать, что «Дистервег, по его мнению, воскресил полузабытые к середине XIX века идеи П. в Германии» (95). Обзор не полон даже в смысле перечисления русских педагогов, испытавших на себе влияние П. (не упомянут, напр., ученик П. Муральт, основавший в Петербурге школу — «реформатскую»).

Хороший очерк Песталоцциевской традиции в России — имеется, напротив, в статье проф. *О. Ф. Музыченко*, помещенной в № 1 за 1927 год харьковского «Путь Просвещения» (Шлях освіти), первый отдел которого (140 стр.) целиком посвящен П. Статья М. представляет вполне самостоятельное исследование, вызывая из незаслуженного забвения ряд имен русских и украинских педагогов. — Надо вообще признать, что на украинском языке П. повезло больше, чем на русском. Так, проф. *Я. Мамонтов* в статье «П. й сучасність» утверждает прямо обратное тому, что говорит А. Пинкевич, а именно: «Виробничо-трудові заклади П. для обездоленого дитинства в прототипи не буржуазно-філантропічних притулків, а наших радянських дитячих будинків та колоній». В этом же смысле высказывается и *Й. Зільберфарб*, который, ставя в своей статье «П. та революция» глубокомысленный вопрос: интересы каких социальных кругов защищал П.? — отвечает: «интересы труд. масс — труд. бідноти, незаможнего селянства й пролетаріяту». За то, по мнению проф. *А. Готалова-Готліба* («Життьовый шлях П.»), дело обстоит хуже. А именно почтенный автор устанавливает три недостатка в П.понимании трудовой школы: 1) труд. школа П. не была связана с строительством социализма, 2) П. признавал необходимыми для разных обществен. слоев разные типы школ, 3) под трудом он разумел мелкое ремесло и мануфактуру. — Впрочем, справедливость требует отметить, что содержание

сборника не исчерпывается этой марксистской чепухой. В нем есть недурная статья *Є. Старинкевича* «Дидактика П.», грешащая однако тем, что изложение протекает исключительно в технически-дидактическом плане, совершенно не возвышаясь до гносеологических взглядов П. (Автор, напр., отводит как несущественный вопрос о кантианстве П., не касается Наторповского понимания наглядности и т. п.). Поэтому уровень статьи напоминает писания о П. лет 30 тому назад — до Наторповского толкования. С точки зрения этого уровня не плоха в общем и статья *Готалова-Готлиба* (коммунистическая приправа дана здесь только в самом конце статьи). Статья же *Зильберфарба*, представляющая попытку самостоятельного исследования вопроса об отношении П. к Революции, приходит даже к выводу, что П. нельзя выставлять ни революционером ни антиреволюционером, заставляющему редакцию оговариваться, что она не отвечает за смелость выводов автора, т. к. тема нова и на нее еще «трудно выяснить строго-наукову марксистську точку погляду». Это не мешает однако автору попутно собрать ряд характерных фактов в связный очерк, читаемый не без интереса.

*

Что П. не был ни революционером ни контрреволюционером, — это бесспорно верно. В своем сочинении «Да или нет», посвященном специально революции, он восстает решительно против контрреволюционного взгляда, объясняющего революцию влиянием пропаганды и просветительных идей. Подлинный виновник революции — деспотизм, так что революция «есть не что иное как лихорадка, которой природа пытается вылечить зараженные деспотизмом в своих живых частях государства». Революция права в этом своем чисто отрицательном деле уничтожения неправды старого порядка. Но т. к. отрицание в ней становится самодовлеющим и механическим (в этом и состоит существо революции), то революция необходимо вырождается в свою противоположность — в тиранию. «То что делают Марат и Робеспьерр, они научились этому у старых кабинетов, их генералов и министров.» Поэтому П. не может простить революции этой ее измены ее собственной правде. В своем письме из Парижа (1803 г.) он пишет: «Проклятая революция сделала наилучших людей боязливыми в отношении всего, что есть истина и право, — как псы, в конец избитые хозяином, которому они раньше верили и любили, — проклятая революция (verfluchte Revolution)!» Революция должна быть преодолена: «помочь здесь может только новое пробуждение любви к отечеству и тех чистых принципов, на которых покоится благо отечества и всех государств. Если бы я мог набросать картину воскресения мертвых, то я набросал бы картину настроения умов, в котором нуждается отечество после каждой революции для своего восстановления. Дух революции должен исчезнуть, но с ним вместе должен исчезнуть также и последний ужас той неправды, которая ее породила».

Мы тоже чаем сейчас «воскресения мертвых», в частности восстановления русской школы. Маятник революции качнул и ее также «от анархии к тирании». Недолговечная утопия школы, которая не учит и не воспитывает, а только «организует детскую жизнь», перекинулась в действительности в школу, с неслыханным ранее цинизмом ставящую своей целью «внедрение в головы учащихся» определенной догмы и воспита-

ние из нового поколения своей «смены» (т. е. собственной копии). Безусловное отрицание перекинулось в столь же безусловное утверждение, которое — именно в силу своего безусловного характера — есть не утверждение нового содержания, а только закрепление отрицания, существующее лишь до тех пор, пока есть еще опасность восстановления того, что революция отрицала. Постольку Песталоцци глубоко прав, говоря, что тирания есть только выявление анархии, изживание и инобытие того же революционного отрицания. Чтобы выйти из Революции к действительному строительству, необходимо умонастроение, равно чуждое и безусловного отрицания «анархии» и безусловного утверждения «тирании». Необходим дух деятельной любви, сочетающей в одно личность и традицию, свободу и авторитет, жизнь и метод, т. е. тот третий путь, которым, синтезируя утверждение и отрицание, шел П. Вот почему для нас, как и для итальянских педагогов, Песталоцци особенно современен.

С. И. Гессен.

Board of Education. *Report of the Consultative Committee on The Education of the Adolescent.* pp. XXIV+339. Цена 2/-. 1926.

В 1924 г. B. of Ed. поручил Consultative Committee обследовать вопрос об образовании отрочества от 11 до 15 лет, включая вопрос о реорганизации современной английской системы школ, вопрос о программах и экзаменах. После двух лет добросовестного исследования Комитет издал настоящий отчет, который несомненно сыграет огромную роль в истории английской школьной системы. Отчет не только дает очень полную и чрезвычайно интересную информацию о современном состоянии различных типов школ в Англии и Уэльсе, но также и детально обоснованную программу реформы, которая должна будет радикально изменить существующий дуализм. Как я уже указывал в «Русской Школе» (кн. 9), дуализм английской системы имеет двойственный характер. Во первых, существуют две параллельные системы: 1) Elementary Education, включающее начальные, высше-начальные и центральные школы дл возрастов 6—15 лет, предназначенные для большинства населения яи 2) Se condary Education, включающее подготовительные и средни школы для возрастов 6—18 лет, предназначенные для меньшинства населения. Во-вторых, обе системы включают, с одной стороны, государственные школы, всецело руководимые местными самоуправлениями и исключающие конфессиональное обучение, и, с другой, школы различных церквей, конфессиональные по своему характеру. Единой школы в Англии, таким образом, до сих пор не существовало. Прогрессивные деятели всех партий и рабочая партия в целом все время пропагандировали идею единой школы, но до сих пор Министерство принимало лишь паллиативные меры в виде Scholarschips (стпендия), хотя и смягчавших значительно классовое значение двух систем, но не уничтожавших их исторического характера. Отчет Комитета в этом отношении есть оффициальное признание необходимости немедленной радикальной реформы. В настоящее время только 7,5% возрастов 11—15 л. обучаются в средних школах и 3,5% в высше-начальных и центральных школах, подавляющее же большинство детей обучается в начальных школах вплоть до 14 лет, когда они оставляют школу навсегда. По единодушному признанию английских

педагогов и психологов, происходит непроизводительная трата времени и энергии. В 12 лет наблюдается психологический перелом, требующий новых методов обучения и новой программы. Элементарная школа дала максимум своим ученикам к 12-летнему возрасту, и пребывание возрастов 12—15 в начальной школе приносит результаты, совершенно не отвечающие затраченному времени и средствам. Кроме того, 14 лет слишком ранний возраст, чтобы получить законченное высше-начальное образование и поступить в число промышленных рабочих. На основании главным образом этих соображений Комитет пришел к заключению о необходимости создать систему единой школы с повышением обязательного возраста до 15 лет. Предлагаемая им новая система школ может быть изображена следующим образом:

<table>
<tr><td>Возраст</td><td colspan="2"></td><td>Годы обяз. обучения</td></tr>
<tr><td>5—6
6—7
7—8
8—9
9—10
10—11</td><td colspan="2">Primary Schools</td><td>1
2
3
4
5
6</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Secondary Schools</td><td></td></tr>
<tr><td>11—12
12—13
13—14
14—15</td><td>Modern Schools</td><td rowspan="2">Grammar Schools</td><td>7
8
9
10</td></tr>
<tr><td>15—16
16—17</td><td>Промышленность,
Торговля и С.Хоз.</td><td>11
12</td></tr>
<tr><td colspan="3">Университет</td><td></td></tr>
</table>

Существующие начальные школы обучают детей согласно проэкту лишь до 11 лет (а не до 15 как теперь), после чего *все* дети без исключения переходят в Secondary schools. Школы второй ступени могут быть двух родов (считая профессионально-технические как особый род — трех): а) Modern Schools, новый термин для Англии, взятый с немецкого Realschule. Это четырехлетняя школа (возраст 11—15 л.) с программой приблизительно наших реальных училищ, но с бóльшим практическим уклоном. Некоторые из этих школ могут приближаться по своему уклону к профессиональным школам. Независимо от Modern Schools должны существовать профессионально-технические школы для возрастов 15—16 (или 17) л. Первые два года Modern School общеобразовательны и почти ничем не отличаются от первых двух лет Grammar Schools, вторые два года с сильным практическим уклоном. После двухлетнего пребывания в Modern School учащийся может или оставаться в ней, или перейти в профессионально-техническую школу, или, в исключительных случаях, перейти

в Grammar School. Все существующие Central Schools и другие виды высшеначального образования автоматически становятся Modern Schools. b) Grammar Schools, название, употребляющееся для вида старых средних школ, включающих латинский язык в программу. Комитет предлагает назвать этим термином все нынешние Secondary Schools, ибо термин Secondary Schools должен охватить и Modern Schools. Как видно из этого, Комитет предлагает радикальную реформу с наименьшей ломкой существующих школ. Основной принцип этой реформы — среднее образование для всех (Secondary education for all) — конечно, может быть выполнен лишь при двух условиях: a) бесплатности второй ступени и b) обязательного обучения до 15 лет. Оба эти требования увеличат расходы государства на образование довольно значительно, и потому не удивительно, что консервативная партия встревожилась. Одновременно с опубликованием отчета было опубликовано письмо Министра Нар. Просв. лорда Е. Регсу, написанное, очевидно, под давлением его коллег по Кабинету. В этом письме он указывает, что по закону 1921 г. местные самоуправления имеют право повышать обязательный возраст до 15 лет, и он поэтому не предполагает вносить общегосударственных новых законов, но предоставит свободу местным самоуправлениям делать это по своему почину. Это, конечно, значительно замедлит реформу, так как до сих пор лишь два графства (из 36) провели эту меру. Несмотря однако на очевидное желание консервативной партии задержать реформу на несколько лет, вряд-ли это ей удастся, ибо общественное мнение совершенно определенно высказывается за немедленную реформу. Конечно, после проведения соответствующих законов потребуется не менее пяти лет (срок, указанный Комитетом) для полного проведения реформы, но важно, чтобы было сделано начало. Отчет комитета такое начало сделал и вызвал такой интерес у общества, как никакой другой оффициальный отчет. Как я уже указал, кроме своего принципиального значения, отчет включает очень полную информацию об английских школах, интересную и для иностранцев.

Н. Ганц.

УЧЕБНИКИ И МЕТОДИКИ.

А. М. Пешковский. *Наш язык.* Книга для учителя. Ч. I. Изд. 3-е. 1925. Стр. 214. Цена 1 р. 25 к. Ч. II. Изд. 3-е. 1926. Стр. 296. Ц. 1 р. 80. Ч. III. 1927. Стр. 270. Ц. 2 р. — Госуд. изд-во.

С выходом третьего тома (годы обучения 5, 6, 7-ой) все классы *семилетки* могут поставить обучение родному языку на новых началах. Появление учебников А. М. Пешковского является крупным, прямо «революционным» событием в истории преподавания родного языка. Автор выполнил колоссальную работу по пересмотру и «перетряске» учебного материала, как с лингвистической, так и с педагогической точек зрения. — К сожалению, у нас нет свидетельских показаний педагогов-практиков о том, насколько успешно идет в школе преподавание по учебникам П. Нам придется ограничиться здесь самыми общими педагогическими соображениями.

В лингвистической концепции автора есть существеннейший дефект. Он совершенно упускает из виду, что язык есть *социальное* установление, и даже склонен подходить к нему, как натуралист. Французская лингвистическая школа выяснила важность социального момента в языке (см. хотя бы книгу Ch. Bally, Le langage et la vie, 1926). Язык есть семиологическая (знаковая) система и регулируется законами коллективной психологии. П. мыслит язык как-то однопланно и в разрезе индивидуально-

психологическом. Мы не будем останавливаться на втором недостатке, которым страдает чуть-ли не вся современная лингвистика: она слишком эмпирична, для неё язык всё ещё как бы сумма всех своих конкретных обнаружений — склонений, интонаций, предицирования, чередований, словообразования и т. д.

В нашем распоряжении три книги для учителя, но в них включён и текст книг для ученика.

В предисловии к 1-му т. автор формулирует свои задачи. Он стремится «ввести в сознание учащихся некоторые научные сведения о языке, неискаженные школьной традицией и нуждами правописания; сделать это силами самого ученика, подкладывая ему подобранный материал и не навязывая никаких готовых сведений; «посильно изощрить... мыслительные способности учащихся, в частности, способность наблюдения и индукции», а также изощрить его сенсорные способности, «в частности, поставив бывшее в загоне развитие *слуха* на равную ногу с развитием зрения»; «прикрепить ко всей этой работе по возможности и работу по приобретению правописных навыков, и работу по развитию речи».

В целом, все это очень хорошо. Но отметим теперь же склонность П. придавать исключительное значение *индукции*. В живой мысли она слита с дедукцией в одно целое. Ссылка на Бэкона (I, 20) не убедительна: едва ли в действительности хотя бы одно открытие было сделано по рецепту Бэкона. Вот что говорит напр. Либих: «В исследовании Бэкон придает большую цену опыту, но он ничего не знает о его значении: он считает его за *механическое орудие*, которое, будучи приведено в движение, производит действие из самого себя, но в естествознании всё исследование *дедуктивно* или *априорно*»... и т. д. Но уже во всяком случае между обеими ступенями школы должно быть проведено разграничение в методе работы, — в этом и всё педагогическое оправдание деления единой школы на два концентра. Наглядность и индуктивность в методе и *эпизодичность* курса, — это взаимно обусловленные особенности 1-ой ступени*). Прорабатывать индукцией можно только части курса, организованные в «эпизоды»; невозможно и бессмысленно пытаться проделать с учениками все открытия науки. На 2-ой ступ. курс становится *систематическим*, вместе с тем отпадает как возможность, так и необходимость прорабатывать его исключительно индуктивным путём. В наше время особенно важно позаботиться о том, чтобы молодежь наша, наряду с развитой сенсорностью, практической ухваткой и умением ориентироваться в конкретных явлениях, обладала бы и достаточно развитым формальным мышлением, умела бы оперировать не только фактами, но и идеями. — Учебники П. не считаются с принципиальной разностью обеих ступеней, построены одинаково по индуктивному методу, и, в общем, материал их развернут линейно, а не организован концентрически. Таким образом, учебник имеет в виду семилетку как единый учебный курс для возраста от 8 до 15 лет.

Особенно внимательно нужно рассмотреть первую книгу, чтобы понять все особенности учебника. Она посвящена изучению *интонации*, *ритма* и *звуков речи*. В своём «Введении» автор совершенно справедливо отмечает, что его книга является первой попыткой «практического низведения университетской науки до первой после букваря книги», вследствие чего потребовалось не только совершенно изменить традиционное расположение материала, но и сделать это совсем иначе, чем мечтали об этом реформаторы-теоретики: пришлось начать с ритмико-интонационной стороны речи. П. думает, что научную грамматику следовало бы спустить ещё ниже, к *букварю*. «Понятие о разделении речи на предложения (в фонетическом смысле) и слова должно даваться как введение к обучению *чтению*, а звуковой анализ речи при этом обучении отнюдь не

*) О том, что такое «эпизодический курс», см. у С. И. Гессена: «Основы педагогики», гл. X.

должен быть фальшивым, как многие думают» (I, 12). Нам не ясны последние слова. Ведь современные методы обучения грамоте избегают звукобуквенного анализа, и идут синтетически — от написания и чтения целых фраз и слов. Думается, что это единственно правильный путь, согласный с синкретическою природою восприятия у ребёнка. Напротив, П. почти всюду отдаёт предпочтение анализу. Иначе он и не мог бы добыть те элементы, от которых он будет индуцировать. Его ученики должны непрестанно анализировать, и автор почти никогда не взывает к языковому чутью ребёнка.

П. безусловно прав, когда начинает с разложения речи по интонации на фразы и их элементы (то и другое объединяется под названием *сказов)*, — это самое общее психологическое членение живой речи. Но почему и здесь и в дальнейшем он совершенно не касается живых мелодий речи: выражения разных эмоций, уверенности, сомнения, подтверждения, смущения и т. д. и т. д.? Не для того, конечно, чтобы их классифицировать, но чтобы открыть детям самую сущность общения между людьми при помощи звукового языка. Сколько интересных наблюдений здесь можно было бы проделать и в классе и дома, в частности над «интонациями» языка животных, напр. собак, кур... Сюда же следовало бы присоединить и жест и мимику, вспомнить о краснокожих, поставить пантомиму. Постепенно подвести к выводу, что такой язык, без слов, не достаточен, и затем приступить к тому, с чего начал П. Изучая интонации, дети научаются читать знаки пунктуации и употреблять их для выражения той интонации, которую они хстят по смыслу придать данной фразе. Здесь огромная заслуга П., обнаружившего, что *в 9/10 случаев пунктуация не связана с формальным синтаксисом* (I, 16). Отметим в связи с вышесказанным, что автор ничего не говорит о *тоне* «чужой речи», а только о подводящей к «двоеточию» интонации (I, §§ 18—19), которая к тому же ничем не отличается от предупредительного понижения голоса перед перечислением (I, § 77). Нам казалось бы, что наблюдение разницы в тоне «автора» и «чужого лица» дало бы повод как для драматизации, так и для отличения тожественности смысловой от буквальной (об этом упоминается вскользь в § 19 по поводу речи «слово в слово»). А ведь самое трудное и самое основное при изучении языка это как раз подвести к *разграничению мысли и слова.*

Наблюдение над «сказами» ведет к установлению *парности* словосочетаний (по-нашему, внешняя синтагматика); напр.: *Таня очень любила читать* распадается на *Таня любила, очень любила, любила читать.* Подобные упражнения должны вестись все время, пока (на 3-ем году обучения, см. II т.) не будет дано понятие о согласовании, управлении и примыкании, и парность словосочетаний не войдет в синтаксическую перспективу (I, 43). Затем наступает черёд для различных неизменяемых слов, напр. *очень*, и изменяемых, напр. *Жучка — Жучкин* портрет — нарисовал *Жучку* и т. п. Теперь внимание сосредоточивается на неизмен. словах, из массы которых выкристаллизовываются союзы, предлоги, приставки, частицы, отрицание *не*. Союзы — это слова не стоящие в паре с другими словами. Предлог третий член пары, но между ним и словом, к которому он относится, можно вставить ещё слово (прилагательное), им он и отличается от «представок». Говоря о предлогах, П. отмечает, что в противоположность приставкам они изменяют окончания слов, к которым примыкают (I, § 26). Об этом будет ещё раз упомянуто в § 76, и только. Едва ли это нужно было делать уже и потому, что в некоторых случаях внешнего изменения не будет, срв. *дом* и *в дом*. Говорить о «формах» предлога (фонических, конечно, — *о, об, обо)*, как это делается в § 43, не очень удобно, т. к. получается противоречие с представлением о предлоге как неизменяемом слове. Правда, автор указывает (I, стр. 81), что эти изменения не касаются *смысла* слов, но ведь для детей этого возраста изменения *Жучка, Жучку, Жучкин* тоже, несомненно, не касаются смысла; сам автор, на стр. 37, говорит о различиях *жáркое* и *жаркий*, как о «тонкостях», которых дети не замечают. — В дальнейшем учащиеся выделят и некоторые местоимения, не давая им пока названия: их нужно просто *запомнить*.

Вообще говоря, в первой книге, особенно там, где говорится о звуках и об орфографии, ученику приходится очень многое брать памятью; то же и во второй книге.

Много внимания уделено изучению *слога*, переноса слов, ударения в слове, в частичных сказах и в фразе. Изложение живое и интересное, много шарад и каламбуров. Введено и элементарное знакомство со стихосложением (§§ 59—61). Далее — деление звуков на гласные и согласные. Автор всюду идёт от звуков к буквам, а не наоборот.

Во второй половине книги главы об интонации чередуются с главами, посвящёнными изучению звуков. Этот отдел вызывает нас на целый ряд замечаний. В «Введении» (стр.19—22), автор очень красноречиво защищает необходимость детального изучения фонетики на втором году обучения. Недостаток места позволяет нам остановиться только на последнем аргументе автора. «Ведь орфографическое искусство основано на *раздвоении* наших буквенных и звуковых представлений. Так не лучше-ли с самого начала *приучить* ребёнка к этому раздвоению (я бы сказал, что это *прямая* и *главная* задача обучения правописанию в его отличие от простого обучения письму), чем скрывать от него звуковые образы?» Нужно с первых же шагов обучения правописанию приучать ребенка «сознательно и твёрдо раздваивать в известных случаях свои буквенные и звуковые представления. При случае мне представляется даже полезным упражнять учеников *в одновременном писании букв и громком произношении иных, несоответствующих этим буквам звуков.*»

Нам кажется, что П. как-то упускает из виду, что русская орфография представляет собою очень стройную *систему*, если, конечно, не искать прямых соотношений между отдельными буквами и звуками. Её важнейший принцип это стремление выдержать *морфологический* характер и поддержать зрительное единство слова во всех его изменениях, как по грамматической, так и по семантической линии, почти не считаясь с влияниями звуковых законов. Отсюда вывод: русская орфография связана прежде всего с морфологией языка, а не с его фонетикой. Основательное овладение ею неотделимо от изучения словоизменения и словообразования, тогда как П. совершенно игнорирует образование «семей слов», столь интересное для детей. Автор ни в одной из трёх книг не отмечает морфологического характера русской орфографии; повидимому, в его глазах, написанное слово, при сопоставлении его звукового и зрительного образов, распадается на элементы, между которыми нет соответствия. Отсюда прямой вывод: поддерживать в ребёнке сознание раздвоения между графией и фонетикой.

Мы не сторонники того, чтобы раздвоение это затушёвывать во что бы то ни стало, но необходимо выдвигать в преподавании на первый план объединяющие, осмысляющие моменты орфографии. У Пешковского же всё распылено. Чуть ли не в каждом из 76 параграфов, посвященных звукам, формулируется какое-нибудь частичное орфографическое правило, то же и во 2-ой книге. При этом приняты во внимание мельчайшие звуковые особенности, а орфографические выводы — с тем ограничительным характером, который неизбежен при всяком индуктивном заключении — формулируются в таком роде: «Если два из двенадцати парных (звонких и глухих) согласных звучат в слове рядом, то обыкновенно (!) они или оба глухие или (реже) оба звонкие; пишется же часто(!) при этом: «звонкий+глухой» или (реже) «глухой+звонкий» (I,167) и т. д. Так учиться орфографии, конечно, нельзя. Насколько невозможно изучать её без морфологии, свидетельствуют §§ 120, 123 и 124, где автору приходится вводить грамматическое различение путем подстановки «делаешь», «делай», «делать», «мой», чтобы научить писать ь в таких словах, как *пишешь*, *режь*, *стричь*, *мышь* У русской орфографии есть чрезвычайно важная особенность: написанное слово нетрудно произнести правильно, но очень трудно написать слышимое слово. Зачем же, спрашивается, поступать вопреки здравому смыслу, т. е. итти от фонетики к орфографии, а не наоборот, если уж только необходимо заниматься фонетикой.

Московская лингвистическая школа унаследовала от немецких мла-

дограмматистов чрезмерное почтение к звукам. Ф. де-Соссюр, напротив, неустанно напоминал, что, изучив тщательным образом артикуляцию звуков, мы ничего ещё не будем знать о самом *языке*, и утверждал, что «то, что составляет самую сущность языка, совершенно посторонне звуковому знаку». Фонема является дифференциальным знаком последней, предельной степени, постигается на фоне сложнейшей игры морфологических элементов. Фонемы глубоко запрятаны от нашего сознания, подход к ним идет через грамматику и семантику. В школе фонетика не должна предварять изучение словаря и грамматики, и должна к тому же быть сведена к минимуму. Во 2-ой книге и сам П. сознательно отступает от первоначального плана вести от звуков к значениям и к орфографии (срв. 2-ая кн. стр. 111, а также см. пункты 3, 4, и 10 предисловия ко 2-му изд., стр. 4). Мы советуем автору пересмотреть в том же духе и вторую половину 1-ой книги. Отметим, что, насколько органический характер имеют главы, изучающие интонации, настолько механически прицеплены к ним главы, посвящённые звукам. От интонации естественный переход к *слогу*, как носителю интонационной качественности, а оттуда общее знакомство с классами звуков: гласные и согласные, слоговые и неслоговые и т. д. Но отсюда нет перехода к видовым тэмбровым различиям, т. е. к различению *б*, *д*, *ц*, *к* и т. д., мягкости и твердости и т. п. Это потребуется только в связи с морфологией в широком смысле слова, т. е. включая сюда и словообразование.

От интонации путь ведёт (после изучения слога и носителей интонационной качественности) снова к *парам слов* (синтагматика внешняя), а с другой стороны, к *семьям слов* (синтагматика внутренняя). А то и другое покоится на разграничении сенантических и формальных значений и изучении их комбинаций, различных при разных функциях слов в фразе. При таком подходе к языку есть возможность организовать «языковые эпизоды», т. е. рассматривать типические факты языка сквозь все языковые планы (лексикологический, синтагматический, морфологический и фонологический), но отграничивая эпизод «вертикально», а не растекаться «горизонтально» в одном плане по всей его площади. Пешковскому же, раз он заговорил о звуках, ничего другого и не остаётся, как изучить *все* звуки речи, т. е. охватить вась звуковой план и тем нарушить принцип эпизодичности, на котором покоится первая ступень и в котором все оправдание её автономности.

Связав орфографию и фонетику, П. подошел к делу не с того конца и вступил в противоречие с самим собою. Анализ звуков нужно производить на слышимых словах в абсолютном отрыве от графии слова, а наш автор идёт от *текста* и уж во всяком случае сейчас же *ведет* к тексту. Напротив, рассматривая написанное слово, можно проанализировать его, чтобы понять, какова та реальность, которую прикрывает орфографическое одеяние. Одно из важнейших заданий 1-ой ступени это научить *грамотно писать*, но отнюдь не выработка фонетистов. Точно также для целей *орфоэпии* нужен гораздо меньше самоанализ, нежели подражание речи учителя. Идя от звука, П. должен был неминуемо упереться в индивидуальное произношение, должен был отбросить заботу о «норме» литературного произношения, исходить из местных говоров (I, §§ 126—129), и притти к распылению и звучащего языка.

Но вот, когда ученик изучил своё произношение, заучил (на память!) все чередования, нанизанные подряд вне всяких смысловых (морфологических) объединений, живые и мёртвые, — он теперь держит в памяти не менее *полусотни* таких формулировок: такой-то звук в таких-то словах (имя рек) чередуется с таким-то, или: такой-то звук может (!) чередоваться с таким-то*). Мы утверждаем, что после всей этой работы он ровно ничего ещё не узнал о языке. Но он и к орфографии подошёл кривым путем. —

---

*) Пусть даже эти формулировки имеют в виду учителя, но что́ же тогда останется на долю ученика? Игра звуками, которые чередуются, уподобляются, смягчаются, заглушаются и проделывают прочие диковинные штуки?!

Вот еще один образчик орфографических выводов для 9-тилетнего ребёнка: «Если в безударном слоге звучит *ы* после *ж*, *ш*, и *ц* и слог этот переходит при изменении слова в ударное положение, то *ы* либо остаётся, либо сменяется на *э*, *о*, *а;* соответственно такое *ы* пишется то через *и* (на месте *ы)*, то через *е* (на месте *э* и *о)*, то через *а* (I, § 185). Путь от звуков к буквам, путь сложный, интегрирующий, уже проделан историей. Повторять его это значит держать постоянно на-чеку *анализирующее* сознание ученика. При писании он должен все время подводить данный звук под тот или иной из 50 случаев чередований и написаний, не говоря уже об исключениях. В письме же важна *автоматичность*. Несколько самых общих правил, касающихся фонетики, много упражнений, связанных с морфологией, и прежде всего списывание, пользование орфографическими *словариками*, составленными так, чтобы там были и главные формы слов, и словообразование, м. б. и передвижение ударения, затем стенные таблицы трудных написаний, постоянно находящиеся перед глазами.

Из 76 §§ первой книги, занятых звуковым анализом, можно было бы около 50 посвятить словообразованию, орфографическим работам и подготовительным упражнениям по различению семантических и формальных значений, заключённых в словах. Но все, что касается интонаций, прекрасно и ново, и должно быть введено в школу.

Мы лишены возможности за недостатком места остановиться подробно на 2-ой и 3-ей книге. Ограничимся самым существенным и, главным образом, по поводу 2-ой книги, т. к. третья нам кажется чрезвычайно удачной и вполне пригодной для первого концентра 2-ой ступени.

2-ая книга распадается на четыре части: глагол, существительное, прилагательное, наречие. П. принял теперь то же деление частей речи, что и мы. Основным методическим дефектом книги остаётся по-прежнему распыление языковых явлений в целях их конкретизации; отсюда потеря общей перспективы и необходимость для ученика держать в памяти бесчисленное количество изолированных констатирований. Образцом этих выводов может служить следующий: «Спрягаемые слова 2-го спряжения могут (!) также образовывать прош. время переменой *-ит* на *-ел*; при этом часто (!) та же передвижка ударения, что и при предыдущем способе» (II, § 43). — Грамматика преподаваться «конкретно» *не может;* её изучение предполагает уже известный уровень абстрагирующей способности и в свою очередь развивает *формальное* мышление, но отнюдь не может служить для упражнения сенсорных способностей, хотя бы напр. слуха.

Остановимся на изучении падежей. Пешковский, как известно, решительный противник «вопросов». Падежи, бесспорно, труднейший для осмысления языковой факт, и автор полагает, что учитель так и должен сказать детям, что хотя мы и чувствуем, что *корм лисы* и *корм лисе* не одно и то же по смыслу, но «смысл этот так труден, что вы в трудовой школе (невольный каламбур! *С. К.*) его совем не будете изучать, а, м. б, только в высшей школе» (II, § 81). Дальше П. выделяет падежи в контексте и приучает различать их по окончаниям; под конец получается сводная таблица из падежей слов: *лиса — (мешок)*, *осёл (гнездо) — лошадь*, сопровождаемых вспомогательным контекстом: *у меня есть...*, *я вижу...*, *у меня нет...*, *я интересуюсь...*, *я иду к* (жаль, что требуется предлог)..., *я говорю о...* Падежная дифференциация образует открытую парадигму: к вышеперечисленным падежам у некоторых слов присоединяется ещё местный *(в лесу)*, разделительный или количественный *(фунт сахару)*, м. б. отложительный *(из лесу)* и т. д. — Необходимо установить функциональные системы управления. Так напр. вокруг глагольного предиката мы находим: *Отец* (И.) написал *письмо* (В.); *Отцом* (Т. из И.) написано *письмо* (И. из Т.); *Отцу* (Д. из И.) не пишется; Отец не написал *письма* (Р. из В.) и т. п.*) Внутри подобных систем только и можно изучать падежи, чтобы понять их функции. В парадигмах же, конечно, поставлены механически под ряд только внешние, звуковые формы *теоре-*

*) См. нашу грамматику «Русский язык», § 41.

тически возможных падежных ролей слова, в отвлечении от этих самых ролей. Есть ли что-нибудь общезначимое в «родит. падеже» в след. случаях звукового тожества: Я не написал *письма; Письма* всё ещё не написано; Вес *письма*, — не говоря уже о сочетаниях с предлогами? Если же это общее есть, то оно так неопределенно, что может быть покрыто (и то лишь приблизительно) только формулой *кого? чего?* Напр. *Чего*, говоришь, ещё не написал? *Чего* ещё не написано? Вес *чего?* Поэтому разумное употребление пресловутых «вопросов» для выяснения характера управления в каждом конкретном случае, не только вполне допустимо, но оно более «формально», чем «подстановка» под *Отцу сегодня не пишется* вспомогат. контекста «*Я иду к ...*», чтобы выяснить именно падеж, звуковую форму слова *отцу*, а не характер управления.

Пешковский, как мы уже знаем, идёт от звука к значению, т. е. в двустороннем (аудиция — фонация) акте речи он избирает момент аудиции, в котором мы являемся более пассивными. Поэтому он изучает сперва единств. число каждого из *всех* типов склонений, потом отдельно множественное. Но ведь если ученик уловил внутренний *смысл* отношения (а здесь и автор принуждён взывать к смыслу, срв. §§ 104, 116, 130, 153 и т. д.) между обоими словами, напр. в сочетании *вес письма*, то он уже постиг его и для *вес писем*. Разделять на протяжении 40 (!) параграфов представление единичности от представления множественности, ожидая, пока будут изучены все падежи, в том числе и такие «привески» как местный и разделительный, во всех типах склонений, а также и словообразование существительных, — нам кажется ужасной схоластикой.

Отметим ещё, что мы считаем ошибкой автора, что он отказался привлечь внимание ученика к различению одушевленности и неодушевленности (II, 136); ссылка его на несоответствие этих категорий данным «биологии» звучит как-то рационалистически. Это различение один из важнейших стержней русской языковой системы,*) и самая категория существительного психологически покоится на возможности воспринимать некоторые представления под знаком одушевлённости или неодушевлённости. Самое несоответствие между этим различением и научным понятием дает прекрасный повод рассказать детям о том, что язык есть продукт коллективного творчества, в котором каждый ничего не может произвольно изменить и который передается из поколения в поколение, сохраняя в своих глубоких пластах верования наших древних предков. А теперь автору пришлось, изучая местоимения *кто?* и *что?*, умолчать о том, чем они различаются в своём значении (II, 175).

Вторая книга вызывает нас на целый ряд замечаний как лингвистического, так и педагогического характера, но мы не можем излагать их здесь по недостатку места. В общем, она убеждает нас в невозможности построить преподавание родного языка идя от звуковой формы к значению.

Третьей книге мы уделим лишь несколько строк. Она состоит из след. глав: I. Форма слова, II. Чередование звуков, III. Важнейшие значения простых основ, IV. Важнейшее значение суффиксов (части речи), V. Форма сказуемости, VI. Предложения с однородными членами, VII. Сочетание предложений. Сложное целое. VIII. Обособленные члены и группы. — Вторую главу можно было бы совсем выкинуть. Чему научат ученика выводы вроде: «Существует чередование *г-ж.* (В одном слове сохранилось чередование *г (к?* С. К.) *-з:* друг — друзья)»? По-прежнему непонятно: где, в каких типах словообразования или словоизменения оно существует и т. д.

В учении о *форме* автор следует Фортунатову. Если бы автор провёл сквозь всё изложение различение внутренних *значений*, а не звуковых признаков, а также разграничение продуктивного и непродуктивного в связи со степенью лексикализации, у него не возникло бы затруднений

*) См. гл. V и VI только что вышедшей нашей книги Systéme du verbe russe, Praha, 1927.

ни с «формой» местоимений (II, § 126, III, 12), ни с «формой» возвратности (III, 12). Ведь, когда речь заходит об «отрицательной форме» (III, 13), самому же автору приходится подчеркивать первенствующее значение распадения слова *по значению*, а не по «звукам». Несомненно, и во 2-ой и в 3-ей книге автор поступает неправильно, опираясь прежде всего на «основы» в словах, добываемые путём отвлечения аффиксов, а не на эти самые аффиксы. И неправильно утверждать, что «главное» значение связано с основой, й что формальное значение является второстепенным. Роль элементов слова сложнее; срв. *топорище* = что-то (рукоятка) от топора; здесь идея топора является определяющим моментом, и *топорище* = огромный топор, где она же выступает как определяемое.

Глава IV рассматривает части речи, отправляясь от аффиксов. На наш же взгляд, следовало бы отправляться от форм. значений. — Хорошо истолкована переходность глаголов (III, 116—119). Вообще же, в грамматических взглядах автора замечается значительный сдвиг в сторону воззрений, близких нам; срв. хотя бы стр. 128—129 о страдат. обороте, о «временах» деепричастия (стр. 261) и мн. др. — Хороша глава V о формах сказуемости; здесь много нового. Мы согласимся, пожалуй, и с определением предложения на стр. 155: «Слово или цельное сочетание слов, заключающее в себе какую-нибудь *форму сказуемости*».

Но обычный ход рассуждений автора нас шокирует. Идя от мысли, точнее от функции, мы идем к обнаружению разных способов её осуществления, и можем изучать, почему они различны, т. е. что́ вносят они нового; на этом пути мы встречаем знак, как в его адэкватном, так и переносном значении. Отправляясь же от звуковых форм, мы идём от частного к частному, и чтобы схватить целое, т. е. функцию, должны рядополагать разные звуковые формы, служащие для единой функции. Иначе говоря, идя от предикативного акта, мы изучаем и объясняем его виды, двигаясь же от какой-нибудь разновидности этой функции, мы принуждены собирать и другие разновидности; но ведь их сумма не равна будет самой функции. Ещё Аристотель сказал: «Нельзя получить знания при помощи чувственного восприятия. Даже если существует чувственное восприятие известного качества, тем не менее мы необходимо чувственно воспринимаем *это*, *здесь* и *теперь*. Общее и то, что простирается на всё, невозможно чувственно воспринять, оно не *это* и не *здесь*, иначе оно и не могло бы быть общим, т. к. мы называем общим то, что есть *всегда* и *везде*».*)

Прекрасно изложены последние три главы. Автор углубил свои взгляды на соотношение между членами внутри фразы. Ему удалось доказать, что морфологический план языка действительно различает сочинение и подчинение, что это не есть только логико-психологические, внеязыковые факты.**) Но он упускает из виду, что на ряду с сочинением и подчинением существует и их «отрицательный» случай, т. е. отсутствие того и другого, это *внесение*, вводные элементы фразы.

В третьей книге даётся объяснение различных образцов художеств., научной, газетной речи. Это нужно всячески приветствовать. К сожалению, разработка синонимов и антонимов едва намечена и подход к ним чисто внешний. В области синонимии особенно чётко выступает социальная сторона языка, и после книги Ш. Балли (Traité de stylistique française) здесь можно было бы требовать от автора более углубленного отношения. Повидимому, П. не вполне представляет себе место синонимии в языке, и видит в нём лишь уголок словаря. Синонимия и транспозиция (перенос значения) — это основные факты языка как семиологической системы: любое языковое значение может быть выражено иным способом, чем тот, который мы имем в данном, конкретном случае; и обратно, любой

*) Цитировано у И. И. Лапшина, «Философия изобретения», II стр. 185.

**) См. А. М. Пешковский «Существует ли в русском языке сочинение и подчинение предложений?» (Родной язык в школе, кн. 11—12, Москва, 1926).

знак может получить иное значение, чем то, которым он наделён в данном случае.

Тексты во всех книгах подобраны хорошо, они интересны, связаны с окружающей жизнью, разнообразны и не преследуют целей политического натаскивания. Они могут служить и для преподавания в зарубежной школе, если опустить некоторые §§, тесно связанные с жизнью и бытом современной России. Следовало бы из рассказа Неверова «Андрей Непутёвый» (III, 33) выкинуть: «Матерным словом выражаться нельзя», — для учебника это лишнее.

В примечаниях, выводах, в самих «Примерных беседах», во «Введении» к 1-ой книге — учитель найдёт массу интересного. Каждый преподаватель русского языка должен внимательно продумать все три книги. Первую книгу, в её интонационной части, мы живейшим образом рекомендовали бы для приготов. классов, а третью — для четвертого и пятого, а также, м. б., и для второго полугодия третьего класса.

Сергей Карцевский.

Charles Bally. *Le langage et la vie.* Payot, Paris, 1926. — Стр. 237. Цена 20 фр.

Проф. Ш. Балли печатает, к сожалению, очень мало. Но с тем бо́льшим нетерпением ожидаешь каждой его новой публикации. Вместе с тем, работы женевского ученого, даже незначительные по размерам рецензии, всегда вводят в круг рассмотрения какой-нибудь глубоко-принципиальный вопрос и проливают новый свет на важнейшие явления языка.

На этот раз Ш. Балли собрал ряд прежних, но заново переработанных публикаций и добавил к ним новый очерк, едва-ли не наилучший в томе, «Механизм языковой выразительности». Одна из статей — «Преподавание родного языка и формирование мысли» — уже известна нашим читателям по нашему переводу в кн. 4-ой журнала. Несмотря на разнообразие сюжетов, все статьи связаны единством и оригинальностью лингвистической концепции автора. Весь том, по заглавию первой и наиболее крупной статьи, назван *Язык и Жизнь*, и это название уже само говорит о том аспекте, в котором автор рассматривает явления языка.

Учение Дюркгейма наложило глубокий отпечаток на взгляды современных французских лингвистов, в том числе и на женевцев.*) Язык есть *социальное* установление, и лингвистика есть социологическая, а не биологическая дисциплина. Затем Ф. де-Соссюр научил видеть в языке семиологическую (знаковую) *систему*, именно систему, а не простой набор, коллекцию знаков. Знаки эти *условны*: между химич. составом H_2O и звуковым комплексом *в-о-д-а* нет никакой внутренней связи, слово есть «этикетка», а не символ. Именно по этой причине никто из говорящих не властен над языковыми знаками, не может, напр., произвольно менять их значение. Значение их покоится на своего рода «общественном договоре», а проще сказать — на их принадлежности к целой знаковой системе.

Здесь вступает в силу новый принцип деления, установленный Ф. де-Соссюром: нужно различать *речь* (langage), *язык* (langue) и *говорение* (pa-

*) Прекрасное изложение взглядов представителей женевской лингвистической школы дает Alb. Sechehaye в статье Ecole genevoise de lingvistique générale (Indogerman. Forschungen, 1927; вышла и отдельным изданием). См. также в Časopis pro moderní filologii этого года статью Dr. Trnka.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927
Číslo výtisku: 24
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 747 - 766

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

role); — к сожалению, в русском языке нет подходящих терминов. — Для того, чтобы был язык, необходим дар речи, т. е. способность создавать *знаки*. Речь шире языка (звуки, жесты, мимика, сигналы, символы, художеств. средства и т. д. и т. д.). Язык «погружен в речь», это социально-организованная система знаков, использующая некоторые из тех речевых средств, которые предоставляет в наше распоряжение голосовой аппарат. Речь едина, но характер и количество ее средств неограничены; напротив, звуковых знаков в каждом языке ограниченное количество, но самих языков неопределенно много. Кроме того, внутри, казалось бы, одного и того же языкового коллектива, идет постоянный процесс дифференциации, наслаиваются и соседствуют различные планы. Разные социальные слои говорят по-разному, но, с другой стороны, один и тот же индивидуум в различные моменты деятельности переходит на разные речевые «установки»: речь письменная и устная, теоретическая и практическая, торжественная и вульгарная; канцелярская, газетная, митинговая, рекламная, язык молитвы и т. д. Оба сечения, как мы видим, перекрещиваются. И мы можем говорить о едином «языке» данного общества, поскольку, при данной речевой установке, два индивидуума из разных слоев должны выражаться тожественно и поскольку, переходя из одной социальной среды в другую, один и тот же индивидуум чувствует необходимость выражаться по-иному, ибо он вступает каждый раз в иной круг вещей и оценок. — Понятно, что в процессе говорения индивидуум неизбежно отклоняется от языковой «нормы», т. к. язык есть создание *всех* и призван служить *для всех*, а не для индивидуальных переживаний. Поскольку эти отклонения совпадают у разных индивидуумов, постольку, накопляясь во времени, они смещают и «норму». Язык эволюционирует. Но каждый из нас, нормально, не замечает этих отклонений, и даже самая способность говорения покоится на твердом убеждении в неизменности и общеобязательности языка. Ведь дело в том, что в практической жизни (не в науке!) мы выражаемся приблизительно. Обстановка, мимика, жесты, интонации, весь контекст и т. д. помогают пониманию и выступают, как знаковые средства *речи*, восполняющие систему знаков языка.

В то время, как Alb. Sechehaye посвятил себя, с одной стороны, обще-методологическим вопросам лингвистики, а с другой стороны — изучению интеллектуально-логического аспекта речи, Шарль Балли занялся рассмотрением аффективной и активной стороны языка. — Назначение речи служить средством общения, но дело идет, конечно, не о теоретических рассуждениях между двумя мыслителями, а о том общении, которое имеет место в живой жизни. Каждый из «собеседников» заинтересован в том, чтобы убедить другого, навязать ему свои чувства и мысли, заразить его своим настроением, подчинить его своей воле и это достигается, конечно, не путем построения цепи силлогизмов... В этой своей функции язык не логичен, полон синонимов, в нашем говорении мы прибегаем к преувеличениям, искажениям истины, мы пристрастны, субъективны. И язык отражает на своей структуре эту свою функцию служить живой жизни. Но аффективный аспект речи не исчерпывается разрушением интеллектуально-логической структуры языка. Есть ряд «социализированных чувств», способы выражения которых зафиксированы, условны и входят в систему данного языка, напр. выражение со-

циальных отношений, формулы вежливости и т. д. Ш. Балли основал новую лингвистическую дисциплину, названную им *стилистикою*, которая сравнивает интеллектуальные и аффективные элементы в языке и устанавливает, каковы те средства *выразительности*, которыми располагает данный язык в данный момент.

Рассмотрению, главным образом, тех проявлений речи, где язык выступает, как выражение чувств и орудие действия, и посвящены различные статьи настоящего сборника. Мы живейшим образом рекомендуем нашим читателям познакомиться с книгой Шарля Балли. Каждый педагог, а не только словесник, должен иметь углубленное представление о речи и ее функциях.

С. Карцевский.

Хроника.

СОВЕТСКАЯ РОССИЯ.

= *Всеобщее обучение на Украине.* Наркомпросу была поставлена задача расширить к тек. учеб. году школьную сеть настолько, чтобы она могла охватить всех детей 8—9-ти лет. В действительности это задание удалось выполнить только на 60% — вследствие того, что школы переполнены переростками. В прошлом году было открыто 8.000 новых школ. В ближайшем году будет открыто 3.128 новых школ, а общее число учащихся в четырехлетках превысит два милл. У национ. меньшинств % детей, посещающих школу, значительно выше, чем у украинского населения; на первом месте стоят немцы, затем — евреи (73%); у украинского населения % посещаемости — 52. Ежегодный расход на одного ученика — 13 руб. Школы материально плохо обеспечены; состояние школьных зданий и помещений — отвратительно, материальное положение учительства — тяжелое. Председатель укр. учит союза Мизерницкий заявил, что предпосылкой всеобщего обучения должно явиться прежде всего улучшение условий существования учительства. Последней школьной анкетой было установлено, что 95% школьных зданий используется для посторонних целей. Зимою температура в школах не превышает 9°; только 4% школ отапливается зимою до 16°. Самая высокая ставка зар. платы учителя все же ниже самой низкой ставки всех других служащих. (Из доклада наркома просв. и прений на IV сессии ВУИК).

= *Всеобщее обучение в Грузии.* Из общего количества населения Грузии (без автономных респ.) в 2.062.088 чел. население в возрасте от 7 до 59 лет составляет 1.556.915 чел. Из них в 1925 г. грамотных было 52,4% и неграмотных 47,6%; население в возрасте 15—39 лет в 1925 г. составляло 728.077 чел.: мужчин —364.035 чел., из них 57% грамотных и 43% неграмотных; женщин — 364.042, из них 148.443 грамотных и 215.599 неграмотных. В течение 1923—25 гг. около 13,5% неграмотного населения закончило курс в школах по ликвид. неграм. В Грузии школ I ст. — 1.746; одна школа приходится на 1.182 чел.; учащих в них 4.988. Основным моментом, препятствующим развитию сети школ, является отсутствие достаточного числа школьных зданий и возможности их оборудования, отсутствие учебных и наглядных пособий, а в некоторых местах — и отсутствие преподавателей. План введения всеобщего обучения находится в стадии пересмотра и переработки. Коллегия РКИ Грузии еще осенью прошлого года признала, что необходимо сейчас же провести в законодат. порядке вопрос о всеобщем обучении и настаивала на организации при наркомпросе Грузии спец. комиссии, которая срочно должна пересмотреть перспективный план всеобщего обучения. («Заря Вост.», № 1317).

= *Всеобщее обучение в Азербайджане.* Наркомпросом выработан план всеобщего нач. обуч. в АССР, который одобрен и утвержден Госпланом. По этому плану нормальное число учеников в комплекте для всех местностей республики определено в 30 чел. Вначале всеобщее обучение проводится в Баку и его районах, а затем по всей стране. С 1926—27 г. проектировалось прекращение приема в школы переростков, дальнейшее обучение которых должно было производиться в порядке ликвидации неграмотности. Охват детей школьного возраста (8—12 лет) по Азербайджану в среднем выражается 55,1%. («Зар. Вост.» №№ 1332, 1471).

= *Школьное строительство в РСФСР.* Сумма ассигнований на постройку новых школ I ст. и капитальный ремонт существующих определяется по местным бюджетам РСФСР (без ДВК и Якутской АССР) на 1926—27 г. в 14,5 милл. р. Из этой суммы 2,1 милл. проходят

по Петербургской и 0,3 милл. — по Московской губ. Сравнительно с суммами, израсходованными на строительство и капитальный ремонт школ I ст. в 1925—26 г., рост расходов на данную цель в 1926—27 г. выражается в 53%, а без Петерб. и Московск. губ. — в 44% («Фин. и нар. хоз., № 20(28).

= *Просвещение на транспорте.* В конце декабря 1926 г. школьная сеть на транспорте состояла из 1.865 школ всех типов, с 495.000 учащихся. Заявки в школах I и II ст. удовлетворены были на 94%. Финансовую базу просвещения на транспорте составляют целевые сборы с грузов, багажа и пассажирских билетов; хоз. органы отпускают некоторые суммы на частные нужды, напр., на летнюю практику. Бюджет Цутранпроса в 1925—26 г. равнялся 40.869.000 р. и возрос по сравнению с 1924—25 г. на 53%; на 1926—27 г. бюджет вырос только на 5,5%, при чем в середине года смета была урезана на 3 милл. р. Заработная плата учащих на транспорте еще отстает от зар. платы работников отделов нар. образ. Количество школьных помещений крайне недостаточно. На 45% здания слабо приспособлены для школьных занятий, а многие из них требуют капитального ремонта. Цутранпрос располагает сейчас только 3,5 кв. арш. на одного учащегося (по «голодной норме» полагается 9 квадр. арш.) Чтобы довести школьную площадь до нормы, необходимо произвести постройки, стоимость которых определяется в 50 милл. р.; таких денег у Цутранпроса нет. Отмечается недостаточное внимание к водникам. Так, в 1925—26 г. смета Цутранпроса увеличилась на 53%, а на водн. транспорте его расходы увеличились только на 37%. В 1926 г. (по данным на 1 июля) на одного учащегося железнодорожника было израсходовано 36 р., а на водника — 23 р. Трудность работы Цутранпроса заключается, главным образом, в обилии вопросов, требующих согласования с отдельными наркомпросами («Труд», № 114, «Изв.» 1926, № 283).

= *Нар. образ. Сибири.* Ассигнования на просветит. нужды края в 1923—24 г. не превышали 5.600.000 руб. или 24% всего сибирского бюджета; в 1924—25 г. они составили 9.300.000 р. или 28% бюджета; в 1925—26 г. — 11.500.000 р., а в текущем году достигли 18.600.000 р., что составляет одну треть краевого бюджета. Приступлено к осуществлению плана введения всеобщего обучения: сеть школ I ст. увеличена на одну треть (открыто 2.800 новых школ, что дало возможность принять еще до 120.000 детей). План всеобщего обучения по Сибири рассчитан на 8 лет, с тем, чтобы к 1934 г. все дети в возрасте от 8 до 11 лет могли обучаться в школах. Увеличено с 41 до 55 число школ крестьянской молодежи; эти школы «пользуются большой популярностью среди крестьянства». Ликвидация неграмотности усиливается: в 1923—24 г. было обучено грамоте 60 т. чел., в 1924—25 г. — 112 т. чел., а в тек. году предположено охватить до 150 т. чел. Изб-читален по Сибири — 1.141; в нынешнем году открыто 233 новых читальни. В рабочих и сельских центрах открыто также 130 новых районных библиотек. В городах и промышл. районах функционируют 63 (вместо 50 прошлогодних) школы рабочей молодежи самых различных технических и производственных специальностей; обучается в них до 6.000 рабочих подростков. Высшая школа насчитывает до 7.000 студентов. Большинство студентов из рабочих и крестьян и являются на 95,5% членами проф. союзов («Изв.» 1926 г., № 296).

= *Школьная сеть у нац. меньшинств РСФСР.* Сеть учреждений соц. воспитания отд. нар. образ. у национ. меньшинств РСФСР, на 1 янв. 1927 г., состояла из 5.781 учреждения; из них дет. площадок — 114, дет. садов — 53, дет. домов — 75, дет. колоний — 4, школ перестков — 4, школ I ст. — 5.336, школ-семилеток — 119, школ девятилеток — 15, школ II ст. — 33 и школ крест. молодежи — 28. («Изв.» 1927, № 67).

= *Средства на просвещение нац. меньшинств.* В тек. учебн. году совнацмену наркомпроса РСФСР отпущено 245.000 р. по линии главполитпросвета, 320.000 р. — на учебники по соцвосу, 175.000 р. — на переподготовку педагогов и 46.000 р. — на издание идеологич. сборников

и методической литературы. («Изв.» 1926 г., № 303).

= *Литература для нац. меньшинств.* По сведениям центр. изд-ва народов СССР, литература для нац. меньшинств издается на 36 языках. Центроиздат охватывает угро-финскую группу языков, тюрко-татарскую, западные языки (еврейский, латышский, немецкий, польский, эстонский и др.), северо-кавказские языки, закавказский (один армянский) и индо-европейские языки (таджикский, осетинский и др.). За 1925—26 г. выпущено на различных языках 588 названий в количестве 4.291.016 экз., на сумму около 1,9 милл. р.; продано литературы в течение того же года на 1,4 милл. р. В тек. году предположено выпустить 3.270 печ. листов, на сумму 1,5 милл. р. Хотя каждое название, в силу специфических условий, приходится выпускать в очень небольшом тираже, тем не менее себестоимость изданий центроиздата ниже, чем себестоимость изданий на русском языке. («Прав.» 1926, № 282).

= *Меньшинств. школы в Белоруссии.* Русский язык, как язык общесоюзный, является обязательным во всех учебн. завед. Белоруссии. Все белорусск. меньшинства обеспечены школами на родном языке. Помимо русских школ, имеется 184 еврейских, 102 польских, 18 латышских, 7 литовских и пр. Для подготовки учащих меньшинств. школ открыты три еврейских пед. техникума и один польский, а также еврейская и польская секции на педагогич. факультете госуд. ун-та. Издание нац. литературы и учебников значительно расширено. В ин-те белорусск. культуры работают еврейская, польская и латышская секции. Белоруссизация школ для белор. населения полностью закончена только в старой части Б. и наполовину в присоединенных в первый раз к Б. территориях; начинается постепенная белоруссизация в Гомельщине: по постановлению наркомпроса, учителя и заведующие избами-читальнями гомельского и речицкого округов к 1 сент. 1928 г. должны изучить белорусск. яз. («Из.», № 3017, «Учит. Газ.», № 146).

= *Национальная школа в Азербайджане.* Из числа 1.440 школ I ст., имевшихся в 1925—26 г. в республике, тюркских было 1.075, поволжских татар — 4, грузинских — 5, смешанных — 40, армянских — 190, немецких — 7, еврейских — 2, русских — 132, греческих — 2, ассирийских — 1. Учащихся тюрок насчитывалось 83.916 (из них 17% девочек), армян — 26.910, русских — 26.629. Из 50 школ II ст. в 1925—26 г. тюркских школ было 22, русских — 20, армянских — 2, поволжских татар — 1, смешанных — 2. («Зар. Вост.», № 1471).

= *Нар. образ. в Калмыцк. обл.* В 1912 г. в области всех школьных учреждений было 27; теперь их — 134; учащихся в 1912 г. по всей области было 800 чел., теперь — 9.200; в различных вузах обучается 150 студентов-калмыков. В области один педаг. техникум, один с.-х. техникум, одна совпартшкола. В общем, % охвата детей школьного возраста достиг уже 29. Особое совещание по усовершенствованию калмыцкого языка работает над созданием единой литературной письменности, понятной всему населению области. С окончанием работ намечено издание калмыцкого академического словаря. Решено организовать калмыцкий нац. театр, собрать и издать калмыцкую худож. литературу на калмыц. яз. В г. Элисте решено построить новый калмыц. пед. техникум. Но средств область не имеет. Бюджет ее дефицитен на 90%. Из общей суммы бюджета 1926—27 г. в 2.300.000 р. только 11% покрываются местными доходами. («Изв.» 1926 г., № 299; № 3047).

= *Украинское правописание.* В Харькове состоялась конференция по выработке единого украинского правописания. Конференция приняла предложенную Скрыпником резолюцию, в которой высказалась против замены существующего алфавита латинским. («Кр. Газ.», № 1458).

= *Реформа белорусского правописания.* В Минске в конце истекшего года состоялась первая белорусская академич. конференция, созванная ин-том белорусской культуры, котор. обсуждала проект ин-та по реформе белорусского правописания и пересмотру алфавита. На конференцию прибыли русские, украинские, а также иностранные ученые — славяноведы, в том числе ректор ли-

товского ун-та проф. Биржишко, профессора: латвийского ун-та Блесо, варшавск. — Гломбек, берлинского — Фасмер; прибыл также известный латышский поэт Райнис. В конференции участвовали представители белорусск. нац. меньшинств в Латвии и Литве, а также белорусск. студенчества в Чехословакии. Делегатам «Товарищества белорусских школ в Вильне» польские власти отказали в выдаче паспортов; также никто из представителей «Белорусского научного товарищества» не получил разрешения на выезд из Польши на конференцию. Конференция приняла ряд постановлений по реформе белорусского правописания; введена новая буква, взяты две буквы из сербского алфавита. Все принятые постановления будут проводиться в законодательном порядке. Конференция признала также необходимым организовать специальн. исслед. ин-т для изучения белорусской литературы. («Научн. Раб.» 1926 г., №№ 11 и 12).

= *Новый тюркский алфавит.* Закончена организация к-та всесоюзного тюркского латинского алфавита (вводимого вместо арабского, принятого в тюркской письменности). Постоянным местопребыванием к-та назначен Баку. В состав к-та вошли 30 представителей тюрко-татарских республик и автономных областей. Из резервного фонда совнаркома к-ту отпущено 100.000 р. Главная работа к-та — унификация многочисленных тюркских алфавитов. В данное время к-т имеет 12 республиканских отделений в тюрко-татарских республиках. К-том распределено около 500 пудов печатных шрифтов нового алфавита, заказанных частью заграницей, частью в Москве. («Изв.» № 2996, «Зар. Вост.» № 1258).

= *Новый туркменский алфавит* утвержден на латинской основе. Подготовлен к печати новый букварь. Наркомпрос приступил к подготовке преподавателей латинского алфавита. («Изв.», № 3047).

= *Новый абхазский алфавит.* Академией по изучению абхазского языка и литературы введен исправленный новый абхазский алфавит, выработанный акад. Марром; в основу нового шрифта взяты латинские буквы. Академия занята составлением на новом алфавите абхазо-грузино-русских словарей и выпуском абхазской азбуки, хрестоматий, арифметики, родиноведения и природоведения для абхазских школ. С нов. уч. года обучение в абхазских школах предположено вести по новому алфавиту. («Зар. Вост.», № 1259)

= *Реформа грузинского шрифта.* Смета на проведение реформы грузинского шрифта утверждена экономич. сов. Грузии в сумме 352.000 р. Практическое проведение реформы с переоборудованием типографий поручено полиграфическому тресту ВСНХ. («Заря Вост.», № 1267).

= *Новый киргизский алфавит.* Окончательным сроком перехода на новый алфавит назначен 1931 год. Уже 400 учителей Киргизстана изучили новый киргизский алфавит и преподают его в школах. («Учит. Газ.», № 135).

= *Нов. нарком просв. Украины.* ВУЦИК назначил Н. А. Скрыпника наркомом просв. Украины вместо Шумского; вновь назначенный глава ведомства просв. в течение пяти лет занимал должность нар. ком. юстиции и генерального прокурора Укр. Увольнению Ш. предшествовало опубликование в газетах обширного постановления полит-бюро ц. к-та ком. партии Укр. о состоянии нар. просв. на Укр., в котором, между прочим, политбюро обращает внимание на недостаточное руководство со стороны наркомпроса процессом культ. роста. «Между наркомпросом, профсоюзами и комсомолом отсутствует тесная связь. Нет этой связи и с партийными организациями... Все это сделало руководство наркомпроса в строительстве украинской культуры недостаточным, случайным, нежизненным, бюрократическим. В частности, в процессе проведения украинизации наркомпрос не занимал должного места в работе... В области планирования школьной сети по нац. признаку были несоответствия: в одних округах и городах украиниз. школ проведена явно недостаточно, и значит. часть украинских детей не охвачена украинской школой, в других явно недостаточное количество школ нац. меньшинств, в том числе и русских. Не было в достаточной мере обеспечено идеологич. руководство ростом укр. культуры в смысле усиления

ее социалист. элементов и борьбы с буржуазными влияниями. Особенно неправильно руководство наркомпроса в области искусства и литературы: здесь отсутствовала инициатива, не было достат. внимания к нуждам работников искусства, не было достат. идеологич. воздействия на попутчиков. Целый ряд начинаний в области литературы и искусства проходил помимо наркомпр., а кругозор последнего ограничивался зачастую наименее устойчивыми в идеолог. отношении группами». В заключительной части постановления политбюро рекомендует принятие ряда мер по поднятию уровня работы наркомпроса, которые должны «обеспечить твердое партийное руководство в наркомпросе, дабы поднять его авторитет в глазах партии и масс и обеспечить дальнейшее проведение украинизации и укрепление социалистических элементов во всей культ. работе.» («Учит. Газ.», №№ 133 и 134.)

= *Расходы на нар. образ. в СССР.* Главным источником финансирования нар. образ. в СССР является местный и госуд. бюджет, расходы которых на нужды просвещ. в 1926—27 г. составляют около 672,7 милл. р., считая в том числе 46,7 милл. р., назначенных по смете Цутранпроса. В 1925—26 г. объем аналогичных расходов составлял 558 милл. р. Годовое увеличение в 20% обусловлено, главным образ., увеличением зар. платы учащего персонала, ростом расходов на помощь учащимся, увеличением расходов на учебную часть и заметным сокращением расходов на админ. аппарат. Последнее находит отражение хотя бы в том, что расходы центр. управл. наркомпр. снизились с 6 до 4,5 милл. р., т. е. на 25%. Основная масса гос. расходов на нар образ. проходит по сметам наркомпросов, ассигнования по которым увеличились с 159 до 184 милл. р., т. е. на 15,7%. По прочим ведомствам, состоящим на гос. бюджете, расходы на нар. образ. увеличились с 25 до 31 милл р. («Раб. Просв.» 1927 г., № 4—5).

= *Распределение по статьям расх. сметы НКП РСФСР.* Первое место в государст. бюджете наркомпроса занимают расходы на заработную плату, составляя 43,3% всего бюджета; на втором месте стоят расходы на материальное обеспечение учащихся — 26,0%; далее идут по порядку: хоз.-операционные расходы — 14,1%, расходы на учебную и научную часть — 13,3%, «разные» расходы — 3,3%. («Нар. Просв.» 1927, № 3).

= *Местн. аппарат нар. образ. в РСФСР.* По штатам, утвержд. междувед. штатн. комиссией при НКРКИ от 5 янв. 1924 г., всего штатных работников должно быть в местных аппаратах до 3.664, из них 2.547 в управл. аппаратах губер. и областн. отд. нар. образ. и 1.117 инспекторов уездов. 2.547 ч. губ. работников распределяются так: на администр.-финанс. работе — 1.166 чел., губ. инспекторов — 131, по соцвосу — 413, по политпросвету — 293, по профобру — 231, гублиту — 147, губ. музеям — 36, по нац. работе — 130. Принадлежность ответственных работников местных (губернских) органов наркомпроса к коммунист. партии иллюстр. след. цифрами (в %% к общему числу работников): завед. отд. нар. образ.— 96,1, заместит. завед. — 86,5, инспекторы — 36,1, заведующие: соцвосом — 54,1, политпросветом — 95,1, профобром — 54,8, совнацменом — 72,2, гублитами — 100,0, музеями — 13,3. Образоват. подготовка ответ. работников губ. отд. нар. образ. характеризуется след. данными: с высшим образ. — 34,0%, с средним — 61,8%, с низшим — 4,2%. («Пед. Энц.», т. I).

= *О восстановлении уездных отделов нар. образ.* По постановлению III сессии ВЦИК упразднены общие отделы уездных исполн. к-тов и восстановлены уездные отделы нар. образования. Восстановление отделов должно было закончиться на местах к 1 февраля т. г.; однако, к практическому проведению в жизнь этого постановления не было приступлено до второй половины февраля; инструкция по применению постановления сессии об упразднении общих отделов принята была совнаркомом РСФСР только 4 февраля т. г., положение об уездном отд. нар. образ., принятое коллегией наркомпроса 10 января т. г., внесено в совнарком и до половины февраля не было еще рассмотрено. («Еженед. наркомпр.», № 7).

= *Беспризорные на Украине.* Гос. и общ. организации Украины содержат в дет. учрежд. около 125.000 детей. Все же в пределах Украины имеется еще до 25.000 беспризорных. За истекший год было подобрано с улицы около 14.000 детей. («Изв.», № 3046).

= *Беспризорные в Грузии.* По всей Грузии беспризорных до 700 ч.; девочек среди них не более 1%. Преступность — велика: многие беспризорные зарегистрированы в уг. розыске по 4—5 раз. Среди детей, начиная с 13 лет, развито пьянство и половая распущенность. Привлечь детвору старш. возраста в дет. дома трудно; на приглашение они отвечают вопросом: — А вино или водку будут давать? — Мед. обследования установили, что ненормальные условия жизни отражаются на росте (13—14 летн. подросток кажется 9-ти летним ребенком), на ненормальном объеме груди; почти у всех вздуты животы, развито малокровие и, как его следствие, куриная слепота; % туберкулезных — невелик; из инфекционных болезней больше всего распространены венерические (до 50%), затем чесотка и парша: («Зар. Вост.», № 1320).

= *Борьба с детской беспризорностью.* Ежегодно в РСФСР тратится на борьбу с дет. беспризор. до 45.000.000 р., но чтобы окончательно изжить это зло в республике, необходимо к этой сумме добавить еще до 50—53 милл. р. в год, и при этом условии возможно справиться с задачей ликвидации беспризорности в течение трех лет. На организацию и содержание в течение 3-х лет вновь проектируемых учрежд. наркомпроса потребуется около восемнадцати милл. р., учрежд. по охране здоровья детей — около 1.200.000 р., учрежд. наркомвнудела — 1.400.000 р.; для поднятия содержания дет. учрежд. до нормы — 210 р. в год на одного воспитанника — необходимо предусмотреть на ближ. три года дополнит. затрату около 11,5 милл. р. и отдельно на мастерские при д. домах до 2 милл. р.; кроме того, для оказания помощи выпускаемым из дет. домов необходимо около 5 милл. р.; на помощь беспризорным грудного возраста, на пособия одиноким матерям проектируется израсходовать 1 милл. р., на мероприятия по профилактике беспризорности, а также другие экстренные нужды потребуется около 13 милл. р. Указанную сумму, необходимую для осуществления намеченного трехлетнего плана борьбы с д. беспризорностью, предположено покрыть: за счет средств социального страхования — 7,5 милл. р., сборами от целевых налогов — 14,5 милл. руб., ассигнованиями центр. и мест. д. комиссий — 24,0 милл. р., за счет ассигнов.: по гос. бюджету — 2 милл. р. и местн. бюдж. — 5 милл. р. («Кр. Пан.» 1927 г., № 22; «Кр. Газ.», № 1468).

= *Социальн. состав беспризорных.* Три четверти беспризорных — дети рабочих и крестьян, и с каждым годом число их увеличивается. С 1924 г. по 1925 г. количество беспризорных крестьянских детей возросло с 16,4% до 29,3%, детей рабочих — с 18,6% до 32,8%. Попадают на улицу, гл. образ., сироты — 67%, полусироты — 29,5% (имеют отца — 23%, мать — 6,5%); имеющих родителей — 3,5%. Возраст беспризорных: дети от 3 до 7 лет — 15%, от 8 до 13 л. — 57,1%, подростки от 14 до 16 лет 20,9%, свыше 16 л. — 7%. («Труд», № 111).

= *Детские дома.* Основной базой для борьбы с детск. беспризорн. являются д. дома, число которых, к сожалению, неизменно сокращается: с 1 июня 1925 г. по 1 июня 1926 г. сокращено 20,3% домов и 25,9% детей. Такое огромное сокращение неизбежно влечет за собою увеличение количества беспризорных на улице. Несмотря на то, что в 1925—26 г. на дет. дома израсходовано 43 милл. р., материальное положение детей далеко неудовлетворительно. Средний расход на одного воспитанника в большинстве губерний снизился; в учебн. пособиях ощущается недостаток, так же, как и в обуви, в теплой одежде. Только 12,5% д. домов находится в спец. помещениях, — остальные — в частно-владельч. домах, за эти годы запущенных и полуразрушенных. Кроме того, дома переполнены, — только в 58% домов каждый ребенок имеет отдельную кровать, в остальных дети спят по-двое, потрое на одной постели; в Курской губ. нашелся дом, где на 155 детей только 40 кроватей. Бесконечные ре-

организации, бессистемное изменение состава детей скверно отражается на педаг. стороне работы с детьми. «Реорганизациями» постоянно работа срывается. Большей частью результатом переводов, перебросок бывает возвращение детей на улицу. Воспитатели получают за свой каторжный труд 63 р. в месяц. По генер. договору раб. день в учреждениях спон'а равен 4 часам, на деле же он умещается в 14—16 час. и вообще сколько влезет. Еще одно больное место — политруки. В каждую колонию, в каждую коммуну назначается комсомолец - политрук для полит. просвет. работы с ребятами. Но ведь комсомольцу часто впору еще самому «просветиться»; впрочем, это еще беда второй руки. Главное же то, что политрук часто представляет себе, что его обязанность не ребят просвещать, а воспитателей контролировать. И он ревностно к выполнению оной, никем на него не возложенной, задачи и приступает. В результате — трения, недоразумения, недовольство и еще, и еще трепка нервов воспитателей. («Труд.», №№ 108, 111).

= «*Бунт в дет. доме*». В г. Александровске, Амурск. окр., имеется дет. дом, в котором некоторое время не было... ни педагогов, ни администрации. Ребята организовались: мальчики сами по себе, девочки тоже; воевали между собою, все, конечно, из-за корки хлеба или лишнего пучка соломы на матрац. Наконец, приехала назначенная риком администрация и педагоги. Началось подчинение непокорных, видимо, с зуботычин и порки. Столами, стульями и кроватями забаррикадировались защитники «коммуны» в каменном корпусе дома. Зав. и педагоги, вооружившись чем попало, пошли штурмом на детей. Произошла дикая сцена драки педагогов с учениками. Летели камни, палки, клочья гнилых рубах и пух детских волос. Победили педагоги. Их заслугу перед отечеством оценивает сейчас прокуратура. («Кр. Газ.», № 1432).

= *Истязание детей в детск. городке.* Администр. Засвияжского дет. городка Ульяновской губ. практиковала заключение детей на хлеб и воду в холодный карцер, а также избиение детей, в котором принимал участие заведующий. Из школьников была организована дружина «фискалов», по приказанию администрации избивавшая плетьми своих товарищей. Губернским судом зав. приговорен к году заключения, педагогич. персонал сменен. («Кр. Газ.», № 1443).

= *Расстрел зав. дет. домом.* В Грозном суд приговорил зав. дет. домом Смольского, изнасиловавшего воспитанницу дома и истязавшего детей, к расстрелу. («Кр. Газ.», № 1443).

= *Сифилис в детском доме.* В Костроме, в первом дет. доме для грудных детей обнаружено массовое заражение детей сифилисом. Выяснено, что сифилис передан детям няней. В доме не соблюдались самые элементарные правила санитарии: одна и та же соска передавалась нескольким детям, что способствовало распространению болезни. («Труд», № 116).

= *Детская милиция.* В целях более успешной борьбы с детской беспризорностью выдвинут вопрос об организации, так. наз., «дет. милиции», которая должна вербоваться из членов о-ва «Друг детей». На дет. милиции будет лежать обязанность брать на учет всех безнадзорных детей и следить за их жизнью. («Кр. Газ.», № 1443).

= *Школой не обеспечены дети рабочих.* С каждым годом все больше детей рабочих остается за стенами школ. Это — явление повсеместное. Школьное дело в раб. районах и вообще вся обстановка, в которой живут пролетарские дети, оставляют желать очень многого. Бесплатность школьного обучения существует во многих случаях только на бумаге. В действительности же под видом всевозможных добровольн. отчислений, единовременных и постоянных, под маской «самодеятельности» родителей рабочим приходится нести значительные тяготы по содержанию этой самой бесплатной школы. Дело доходит до того, что взносы рабочих составляют половину и даже более школьн. бюджета. Школа неблагоустроена, ее бюджет нищенский, и рабочие бывают вынуждены приходить ей на помощь из последних средств. Все это плод нашей бедности и, в частности, результат того, что сам наркомпрос и местные отде-

лы нар. образ. располагают несоразмерно малыми рессурсами, но, утверждает офиц. орган: не в одной бедности дело. Органы наркомпроса, повидимому, не уделяют достаточного внимания школе для детей рабочих. Проф. организации должны поставить перед наркомпросами и их органами вопрос о школе в рабочих районах во весь рост, должны настоятельно требовать, чтобы дети рабочих были обеспечены школами, чтобы эти школы в материальном отношении хотя бы минимально были обеспечены и чтобы обучение было действительно бесплатным («Тр.», № 114).

= *Хулиганство в школе.* Дети не умеют уважать окружающих и окружающее, не ценят ни своего, ни чужого труда. Они бьют стекла, потому что стекла блестят, ломают парты, скамьи, физкультурные снаряды, — потому что все это ново и цело. Учительница, сделавшая замечание ученику, не может быть уверена, что из-за угла какого-нибудь забора, когда она будет проходить по улице, в нее не полетит камень или палка. А к брани, к гнусным выкрикам учителя привыкли. — «Отдай книгу! — кричит, сидя на подоконнике учительской, мальчик, у которого в виде наказания отобрали книги. — «Отдай, а то убью, только лето придет!» — Зав. школой намерен просить дать милиционера на летнюю спортивную площадку, т. к. иначе нельзя будет проводить занятия. Учительницы терпят брань, оскорбления, грошовое жалованье, сырые квартиры... Каждый день, на каждом уроке идет тяжелая борьба за власть: учителя над учениками, учеников над учителем. Никто не хочет сдаться, с каждым днем озлобляясь все более. Ученики презирают своих учителей за то, что они худы, плохо одеты, обуты. — «Учись, надо учиться», говорит учительница. — «Для чего? Чтобы быть учителем? Моя мать ткачиха, нигде не училась, и получает больше тебя. А ты... учительница... тьфу!..» («Труд», № 114).

= *Здоровье петерб. школьников.* Врачами было обследовано до 12.000 школьников в разных районах Петербурга. Оказалось, что 72% учащихся мальчиков и 69% девочек живут дома в неудовлетворительных жилищных условиях. До 60% учащихся помещаются в одной комнате с курящими родителями и дышат отравленным табаком воздухом. До 14%, а в некоторых школах даже до 20%, мальчиков курит. В 33% мальчики и в 40% дев. не имеют для сна отдельной кровати. Многие из школьников, особенно мальчики, не чистят зубов, редко моются. В 21—25% белье меняется реже одного раза в неделю. В 19% — неудовл. питание, и только в 12% — вполне удовлетворительное. Продолжительность сна у всех школьников меньше нормы. Дети перегружены различными занятиями. Нагрузок масса — шк. занятия, обществ. работа, физ. культура, дом. работа; в 40% девочки и 28% мальчики после возвращения из школы чувствуют себя плохо; у них сильное утомление, плохое самочувствие, головокружение («Кр. Газ.», № 454).

= *Изучение иностранных языков.* Научно-технич. секция Гус'а высказалась за обязательное преподавание иностранных языков в вузах, рабфаках и школах II ст. («Изв.», № 3047).

= *Рабфаки.* Коллегия главпрофобра РСФСР постановила удлинить срок обучения на дневных раб. фак. до 4 лет; увеличение срока обучения на вечерних фак. признано невозможным. Постановлено принимать на вечерние рабфаки лиц с более высокой академ. подготовкой, чем это было до сих пор. — В тек. году на рабфаках РСФСР обучается свыше 17.500 чел., среди которых около 4.000 нацмен. Социальный состав учащихся таков: рабочих — 59%, крестьян 34% и «прочих» — 7%; оканчивают рабфаки в этом году 7.500 чел. — Главпрофобр признал необходимым принять меры к тому, чтобы в дальнейшем рабочие составляли не менее 50% принятых на дневные рабфаки и не менее 80% — на вечерние. Чтобы сделать рабфаки более доступными для рабочих, решено постепенно расширить сеть вечерних рабфаков, т. к. рабочие от станка охотнее идут на них; % женщин на рабфаках д. быть повышен хотя бы до 20. При приеме на рабфаки на 1927—28 г. сохраняется разверстка. («Прав.», № 288, «Изв.», № 3047, «Научн. Раб.», 1927, № 2).

.= *Положение украинск. студенчества.* В вузах Украины обучается около 65.000 студентов (по другим данным — 59.500 ч.), из них 40 т. — члены проф. союзов, 53% студентов — рабочие и крестьяне. Дальнейшая пролетаризация вузов упирается в недостаток стипендий для рабочих, уходящих в высшую школу с заводов и фабрик. Стипендиями удовлетворено только 21.000 студентов; размер стипендий незначителен — 23 р. в мес. Из 56 т. нуждающихся в помещении студентов общежитиями обеспечено только 23 т. Жилищный кризис обострился осенью в связи с прибытием в уч. завед. студентов нового приема. Частично его удалось смягчить в Киеве и Харькове, но и здесь жилищная нужда студенчества удовлетворена только в размере 30%. Уплотнение в общежитиях доведено до максимального предела: в Харькове — 0,8 кв. саж., в Киеве — 1 кв. саж. на человека. Совершенно очевидно, что такие условия тормозят нормальные занятия и успехи студентов. («Изв.», «Науч. Раб.» 1927 г., № 1).

= *Обязательность допризывн. подготовки.* Наркомпрос РСФСР предложил правлениям вузов широко оповестить студенчество, что посещение лекций и занятий по высшей допризывной военной подготовке для них обязательно. Обязательна также сдача зачетов по военным предметам, без которых студенты не будут переводиться на след. курс. («Кр. Газ.», № 1429).

= *Испытание по обществоведению для окончивших заграничн. вузы.* Совнарком РСФСР постановил: граждане Союза, окончившие высшее учебн. зав. за границей и возвращающиеся для работы в РСФСР, подвергаются обязательным испытаниям по обществоведению в размере, установленном наркомпросом для вузов РСФСР. («Изв.» 1926, № 302.)

= *Нов. устав Азербайджанского ун-та.* С 1 сентября 1926 г. в Азерб. государств. ун-те введен новый устав, в общем соответствующий уставу ун-тов РСФСР. («Научн. Раб.», 1927, № 3).

= *Кадры ученых.* Общее число членов секции научн. работников в СССР на 1 окт. 1926 г. — 13.423 ч.; по отдельным республ. они распределяются так: РСФСР — 9.031 ч. (67,2%), Украина — 3.054 ч. (22,8%), Белоруссия — 402 ч. (3,0%), ЗФСФСР — 564 ч. (4,2%), Узбекистан — 372 ч. (2,8%). Кроме членов секции, состоит на учете для обслуживания по линии Цекубу и ВУЗ.СУ — 6.520 научн. работников, из коих: по РСФСР — 5.535 ч. — 84,7%, по Украине — 976 ч. — 15%; в остальн. республиках — 9 человек. На Украине отмечается расхождение между национальным составом ученых и распределением их по родному языку: из 2.596 чел., из общего числа 2.871 члена секции научн. раб. на 1 сент. 1926 г., о котор. даны сведения, по национальности: украинцев — 41,8%, русских 34,0%, евреев — 18,3% и прочих — 5,9%, по родному языку — украинцев 33,3%, русских — 59,3%, евреев — 3,9% и прочих — 4,5%. Из общего числа 13.423 членов секции научн. раб. женщины составляют 2.554 чел. — 19,5%. («Научн. Раб.» 1927, № 1, 2.)

= *Подготовка ученых в РСФСР.* Сейчас имеется 1.250 аспирантов, получающих стипендии и 636 аспирантов сверхштатных. По обществ. дисциплинам готовится 399 чел., физико-матем. — 511, медицинским — 362, индустр.-техн. — 156 и т. д. Из общего числа аспирантов — 8% рабочих и 21% крестьян. Выяснилась необходимость увеличения срока аспирантуры с 3 до 4 лет. Этот вопрос представлен Гус'ом в коллегию наркомпроса. («Научн. Раб.». 1927, № 2.)

= *Зараб. плата ученых.* В 1927 г. основная ставка профессора в *РСФСР* доведена до 110 р. в мес. (увеличение 10%), дополнит. часы оплачиваются из расчета 70 р. за 6 часов (ув. 16,6%); ставка преподавателя и научн. сотрудника — 70 р. (ув. 16,6%); руководящий научный персонал получает — 100 р. (ув. 25%). Кроме того, научн. раб. в Сибири получают прибавку в 30% к основному жалованью. В 1925—26 г. на *Украине* введена штатная система окладов профессоров и преподавателей вузов. Штатные профессора разделены на две группы, преподаватели тоже. Средний штатный оклад профессора за 8 лекц. часов или 12 практич. составляет 168 р. и дает для этой группы профессоров, по сравнению с нештатными ставками,

при той же нагрузке, превышение около 50%; средний оклад преподават. группы за 18 час. в неделю равен 108 р., что дает в сравнении с нештатной ставкой ув. на 14,5%. Наивысшая ставка штатн. проф. I категории по 1 поясу — 200 р. и наименьшая для преподавателя II категории — 90 р. по III поясу. Штатной системой охвачено около 60% проф. и преподават. Внештатным проф. установлена ставка по нормам от 84 р. (I пояс) до 70 р. (III пояс), преподават. — от 70,3 р. до 56,9 р. На 1926—27г. ставки остались без изменения; союзу удалось уменьшить норму нагрузки для преподават. I разр. с 18 до 15 час. в неделю. Ученые, ведущие исключительно научно-исслед. работу, оплачиваются значительно ниже; в тек. году укр. секция научн. раб. добилась повышения ставок на 5—10% для 200 ученых. В *Белоруссии* в 1926—27 уч. году для профессоров всех вузов установлена ставка в 100 р. и в с.-х. академии — 125 р., для доцента — 85 р. и 100 р., для преподавателя — 70 и 80 р. Ставки по *Всесоюзной Академии Наук* с 1 окт. 1926 г. увеличены на 50 р. в месяц. С указ. срока получают: президент, вице-президент и непременный секретарь по 450 р. в месяц; секретарь I отделения, председательствующий II отд., секретарь III отд. и члены правления с администрат. нагрузкой — по 350 р.; члены правления и академики с адмнн. нагрузкой — по 300 р., академики по 250 р. («Научн. Раб.», 1927 г., №№ 1, 3.)

= *Северные Афины.* Академия Наук произвела обследование научных и научно-общественных учреждений Петербурга. Выяснилось, что П. по-прежнему является первым культурным центром. В нем имеется 195 научн. учрежд., исслед. ин-тов, лабораторий и 102 научн. объединений, ассоциаций и пр. Научных промышл. учреждений имеется 43, политических — 19, медиц. — 72, по истории и географии — 46; научн. учрежд., исслед. ин-ты, музеи и многочисленные о-ва объединяют 6.138 научн. работников. («Научн. Раб.» 1927, № 3).

= *Ин-т научной педагогики.* При II моск. гос. ун-те открыт исследоват. ин-т научной педагогики. Для работы в ин-те привлечены крупнейшие научные силы в области теоретич. и практич. педагогики, педологии и психологии. Основные задачи ин-та — разработка теоретич. вопросов марксистской педагогики и психологии, учет педагогич. опыта в стране, учет опыта исканий в области педагогики за границей и организация работы с аспирантами. Ин-т распадается на след. отделы: педагогики и психологии, методики, организации народн. образования и педагогики проф. образования. («Научн. Раб.» 1927, № 3.)

= *Вечерние рабочие ун-ты.* В РСФСР насчитывается 25 веч. раб. ун-тов, из которых 9 — в Москве, 3 — в Петербурге и остальные 13 — по различным университетским центрам республики. Наблюдается большой наплыв рабочих в эти ун-ты.

= *Ликвидация неграмотности.* Совнарком РСФСР постановил признать, что несмотря на ежегодный рост ассигнований на ликвид. неграм., рост сети ликпунктов и развертывание работы среди переростков и малограмотных, дело ликвид. неграм. идет недостаточно интенсивно. Внесенный наркомпросом и гос. плановой комиссией план ликвид. неграмот. на 1926—27 г. принят в таком виде: контингент обучаемых принять в 855 т. чел.; назначить на работу 6.124.971 р., отнеся на госуд. бюджет 1.013.571 р. и на местн. (без автон. респ.) — 5.111.400 р.; нормы расходов на одного обучаемого в среднем по РСФСР принять: лик. пункт на русск. яз. — 4,34 р., ликпункты на яз. нацменов — 5,31 р., ликпункты для переростков — 7,9 р., индивид.-групповое обучен. — 3,39 р., для школ малограмотных — 7,9 р.; учесть в дополнение к плану наркомпроса средства и число подлежащих обучению по организациям: а) о-во «Долой неграмотность» — 200 т. р., с числом обучаемых в 200 т. чел.; б) по ВЦСПС — 1 милл. р., с 200 т. чел. обучаемых; в) по смете Цутранпроса по РСФСР — 738.849 р., при 20.000 неграмотных и 10.000 малограмотных. («Еженед.», № 14).

= *Комсомол в СССР.* В СССР насчитывается 67.174 ячейки с 2.026.455 комсомольцами и 120.295 кандидатами. Пионерских ячеек зарегистрировано 45.662 с 1.725.489 пионера-

ми и 277.632 октябрятами. («Комсомольская Правда».)

= *Законодательство по нар. просвещ.* Единого систематического свода действующих в РСФСР законов и постановлений по нар. просв. не существует. Производится работа по составлению «Кодекса нар. прос. РСФСР», но она еще не закончена. В силу этого организация и деятельность просвет. учрежд. страны определяется рядом специальных законодательных актов, помещенных в официальн. изд. за разные годы; по некоторым отраслям просветит. работы законов не имеется вовсе и регулируются они постановлениями, изданными различными органами в административном порядке. Вновь выходящие законы по нар. просв. публикуются в «Известиях ЦИК СССР и ВЦИК РСФСР», в «Собрании узак. и расп. правит. РСФСР» и в «Собр. узак. и расп. Союза ССР». Все кодифицированные законодат. постановления по РСФСР собраны в издании «Собрание кодексов РСФСР». М. 1925 г. Вышли «Продолжение I-е к собранию кодексов РСФСР» (по 1 июля 1925 г.). М. 1925 г. и «Продолжение 2-е» М. 1926 г. Единым официальным органом наркомпроса служит «Еженедельник народного комиссариата просвещения», в котором публикуются постановления и распоряжения центр. органов наркомпроса и всех его главков.

ИНОСТРАННАЯ ХРОНИКА.

АМЕРИКА.

= *Руководство к изучению детского возраста.* Американский национальный исследовательск. совет в лице своей комисси по изучению ребенка подготовляет издание руководства по изучению детского возраста. Цель этого руководства — согласовать все производящиеся в данной области изыскания и облегчить обмен материалами, печатн. изданиями и методами, а также организовать ряд конференций, посвященных различным статьям названного исследования. К разработке упомянутых проблем привлечены члены американского социологического общества.

= *Против Дарвина.* Парламент Флориды принял законопроект, воспрещающий преподавание дарвинизма в школах.

= *Конкурс для студентов всего мира.* Студенческое объединение организовало конкурс, согласно которому студенты высших уч. зав. всего мира приглашаются написать работу на тему: «Какими путями Лига Наций должна охранять всеобщий мир и содействовать всеобщему благосостоянию». За лучшие работы будут выданы премии: первая — в 300 дол., вторая — 150 дол. Срок подачи работ истекает 15 июля. («Сег.», № 52.)

БЕЛЬГИЯ.

= *Обмен учеными.* Министерство образования предложило латвийскому правительству обмен университетскими учеными силами и взаимное признание дипломов.

ГЕРМАНИЯ.

= *«Закон о грязной и дрянной литературе»* (Schund und Schmutz Literatur) принят рейхстагом в конц ноября 1926 г. Проведение его жизнь на первых порах не вызвал тех конфликтов, возможности которых так опасались противники закона (см. статью. в №№ 21—2 «Р. Школы».)

= *Закон об охране душевного и телесного здоровья молодежи.* Рейхстаг принял закон об «охране молодежи», по которому несовершеннолетним, не достигшим 18 лет, воспрещается посещать увеселения, зрелища и т. п., могущие повредить их нравственному и духовному развитию или здоровью. Коммунисты, соц.-демократы и демократы голосовали против законопроекта.

= *Съезд учащих реальных училищ.* Съезд учащих реальн. училищ и «реформированных гимназий» состоялся во Франкфурте на Майне в окт. 1926 г. Общепедагогические доклады были прочитаны проф. *Эд. Шпрангером* (Берлин) и учителями *Лирманом* (Франкфурт) и *Фильмаром* (Берлин). Затем следовал ряд докладов, посв. конкретным вопросам преподавания родного яз., латыни и греческого яз., математики, физики, химии, биологии, нов. языков. Острая дискуссия развернулась по вопросу о ценности гуманитарного образования и в частности его значении в школах, противопоставляемых так

наз. «классич. гимназиям». Проф. *Шпрангер* в своем докладе слишком резко подчеркнул значение классического образования. Среди преподавателей не оказалось единства мнения в оценке образоват. роли гуманитарных предметов. (ч)

= «*Музыкальная педагогич. неделя*». В Дармштадте состоялась 5-я по счету «музыкальная педагогическая неделя», имевшая большой успех. Рядом ученых и педагогов практиков были прочитаны доклады, осветившие большое количество теоретич. и практич. тем. Основные темы докладов таковы: философские и психологические основы музыки (3 доклада), народн. песня в музыкальном образовании (4 доклада). Различным методам музыкального обучения было посвящено не менее 6 докладов, музыкальной эстетике — 2, ритмической гимнастике и религиозной музыке — по 3 доклада. В «неделе» приняло участие большинство видных музыкальных теоретиков и историков музыки. Доклады перемежались с концертами, среди которых надо отметить образцовый концерт для детей, организованный дармштадтской музыкальной академией. (ч)

= *75-летие со дня смерти Фребеля*, создателя детских садов, исполняется 21 июня т. г.

= *Международная конференция пионеров.* В начале марта состоялась в Берлине III международная конференция руководителей детских коммунистических организаций. Из докладов, сделанных на конференции, выяснилось, что за последние полтора года были основаны новые пионерские организации в Чехословакии, Канаде, Мексике, Аргентине, Чили и Уругвае. В Китае пионерские организации насчитывают в своих рядах 9.000 детей, при чем 70% детей-понеров работают на предприятиях; в Индонезии пионерские организации насчитывают 3.000 детей, в Корее — около 1.000.

ДАНИЯ.

= *Высшая народная школа.* В настоящее время в стране насчитывается 70 высших народных школ. Обслуживают они взрослое крестьянское население — по преимуществу от 18 до 25 лет. С ноября по апрель занимается одна смена — юноши, с мая по август — девушки. Число учащихся в каждой школе колеблется между 40 и 500. Ежегодно через школу пропускается 7.000 чел. По анкете 1911 г. 10% всего населения в возрасте от 15 до 50 лет прошло через эти школы, а 11% — через специальные сельско-хозяйств. школы, работа которых согласована с высшими народными школами. Первая высшая народная школа была основана в 1844 г. Грундтвигом, создателем датской крестьянской культуры. В 1910 г. в портовом городе Эспиа была открыта первая высшая школа для рабочих. Основная задача школы, по мысли ее основателя Бомгольта, — научить рабочего логически мыслить, критически относиться ко всем явлениям и самостоятельно изучать и исследовать их.

ЕГИПЕТ.

= *На путях к светской школе.* Палата депутатов решила передать контроль над религиозно — воспитательными учреждениями из мин. вакуфов в мин. нар. просвещения. По-видимому, это решение явилось следствием наметившегося в последние годы противоклерикального течения в настроениях либеральной интеллигенции, задевающего своим влиянием даже некоторые элементы высшего духовенства, склоняющиеся к отделению церкви от государства. Передача религиозно-воспитательных учреждений в ведение мин. нар. просв. диктовалась стремлением египетских либералов ослабить влияние духовенства на подрастающее поколение. Мусульманский ун-т Аль-Азхар, считающийся в Египте выразителем и хранителем «мусульманского духа», повел против передачи школ и др. просв. учреждений под контроль мин. просв. энергичную кампанию.

ИНДИЯ.

= *Народн. образ. в Индии.* В настоящее время в Индии насчитывается всего лишь 7% грамотных; на образование в Индии тратится 44 коп. на душу населения, а в Великобритании — 20 руб.

КИТАЙ.

= *Комсомол.* Китайский комсомол насчитывает 35.648 членов.

ЛАТВИЯ.

= *Обязательные предметы в средней школе.* Просветительной комиссией сейма в качестве обязательных предметов в средней школе приняты: учение о религии, естествоведение и гигиена, латвийская и всеобщая география, латвийская и общая история, математика, общественные науки, психология и основное учение о логике, рисование и один иностранный язык. Пение введено как предмет необязательный. Гимнастика принята в качестве необязательного предмета, но зато исключено физическое воспитание, т. к. военная подготовка в школах обязательна на основании особого закона. От уроков по религии освобождаются те учащиеся, родители которых подают об этом письменное заявление. («Сег.»., №№ 72, 75.)

= *О сроке обучения в средней школе.* Большинство просвет. комиссии сейма высказалось за четырехгодичный срок обучения в средней школе. Представители учительства указывали, что пятый класс может быть введен только как специальный, подготовительный к поступлению в университет. Принято также, что к средним школам под одним руководством могут быть присоединяемы основные школы с особой законченной программой. («Сег.», №№ 57 и 66.)

= *Ссуды вместо стипендий.* Кабинет министров предполагает впредь выдавать студентам ссуды, а не безвозвратные пособия. Ссуды будут выдаваться студентам, оказавшим хорошие успехи, главным образом на внесение платы за правоучения; они подлежат возврату по истечении трех лет, считая с момента окончания ун-та. При возврате ссуды уплачивается 6% годовых. Проценты насчитываются со 2 года по окончании заемщиком ун-та. Соответствующий законопроект передается на рассмотрение Сейму. («Сег.», № 55.)

= *Вселатвийский учит. съезд.* В Риге летом созывается очередной годичный съезд представителей латвийского учительства, в котором примут участие также и делегаты меньшинственных учит. организаций. Русское учительство на съезде будет представлено 20 делегатами. Как в свое время сообщалось, за этим съездом последует конгресс учителей всех прибалтийских государств. Подготовка к конгрессу, в виду серьезности его значения, займет довольно значительное время, вероятно, несколько месяцев.

= *Издание энциклопед. словаря.* Министр образования Я. Райнис предложил совету культурного фонда издать на средства фонда энциклопед. словарь. В 1923 г. кн-ва А. Гульбиса и Вальтерс и Рапа приступили к соответствующим подготовительным работам. Однако, выяснилось, что для этой цели необходимы весьма значительные средства (комплект словаря должен обойтись приблизительно в 20.000 р.). Вследствие большой стоимости издания полного словаря, пока предполагается издать лишь часть, относящуюся к Латвии. («Сег.», № 41.)

= *Об изучении русского языка.* В просветит. комиссии сейма при обсуждении штатов экономич. отд. ун-та, проф. Карклинь указал, между прочим, что знание русского языка у слушателей, принятых в последние годы, сплошь и рядом недостаточное, вследствие чего изучение корреспонденции на русском яз. встречает затруднения и не м. б. проведено. Депутат Майзель по этому поводу заметил, что во время прений о введении русск. яз. в основных школах даже противники его обязательности признавали необходимость знания русского яз. для лиц, занимающихся коммерческой деятельностью. В коммерч. школах Восточной Пруссии преподается русский яз. И если экономич. отделение ун-та выпускает экономистов, не знающих русской корреспонденции, то оно не вполне отвечает своему назначению. Проф. Карклинь поспешил заявить, что факультет вполне разделяет высказанные соображения, но наталкивается на уже указанную трудность — незнание студентами русск. языка и отсутствие до сих пор соответствующих кафедр на филологич. факультете. Деп. Тихоницкий отметил, что в то время, как английской и немецкой корреспонденции уделены 4 часа в неделю, русской отведены только два. Деп. Декен подчеркнул, что в данном частном вопросе уже видны вредные результаты отказа от изучения русского языка в основных и средних школах. Знающие русский язык ком-

мерсанты в Латвии необходимы, и они найдутся среди живущих в Латвии русских, немцев, евреев, которые все его изучают. Латышская же нация, не желая изучать русский язык, на что ее толкают националисты, наносит вред только себе. («Сег.» № 44.)

= *Еврейское общество «Друг детей»*. Общество содержит свыше 80 детей шк. возраста. Во время летних каникул дети уже ранним утром приходят в очаг и целый день в большом саду на свежем воздухе, под наблюдением опытных педагогов, занимаются приготовлением уроков, шитьем, рукодельем и всеми домашними и садовыми работами. Для мальчиков устроена хорошо оборудованная переплетная мастерская. Когда дети кончают основную школу, «Друг детей» отдает их в обучение к опытным ремесленникам и предоставляет им ежедневное питание в очаге в течение первого года обучения ремеслу. Все эти свои задачи «Друг детей» может выполнить только благодаря живому интересу и материальной поддержке здешнего еврейского об-ва и неутомимой и дружной работе своих сотрудниц и сотрудников, поставивших себе целью превратить этих слабых, бездомных детей в здоровых, жизнерадостных людей. («Сег.», № 76а.)

ЛИТВА.

= *Русский язык в литовских школах*. В беседе, опубликованной в официозе «Летува», литов. мин. нар. просвещ. Чапинскис заявил: «В школах и в обществе сейчас обсуждается вопрос о введении преподавания русского языка в уч. завед. За последнее время ряд школьных и родительских комитетов возбудил ходатайства о разрешении преподавать русский язык в школах. Ходатайства эти министерством были удовлетворены при условии, что преподавание русского языка вводится как предмет необязательный и на средства самих родителей».

ПЕРСИЯ.

= *Народное просвещ. в Персии*. Сеть начальных школ достигла к 1924—25 уч. году 930 единиц с 102.975 учащимися и 4.287 преподават. В 1922—23 г. обучалось лишь 54.505 чел., и так. обр. за последние годы школьная сеть сильно выросла. Средних школ (медрессе) в 1925 г. насчитывалось 12, в том числе одна женская. К числу высших уч. зав. относятся медицинская и юридическая школы в Тегеране. Система обучения и постановка дела в школах соответствует французской системе нар. образования. Большинство учителей и профессоров приглашено из Франции. За последнее время в стране начал образовываться уже довольно большой кадр преподавателей-персов. Штатный состав министерства нар. просв. состоит из 101 чел. На нужды просвещения в 1924—25 г. было израсходовано 10.874.208 кран (1 кран = $^1/_{10}$ тумана = $^1/_{10}$ долл.) против 7.407.332 кран в 1922—23 г. («Стат. Ежег.», «Заря Вост.».)

ТУРЦИЯ.

= *Начальн. школа*. Срок начального обучения определен в 5 лет, но закон 1926 г. установил 2 типа школ — с 3 и 5 летним курсом. В Турции нуждаются в образовании около $1^1/_2$ милл. детей, между тем, по статист. данным за 1924 г., в школах обучается всего около 500 т. чел. Необходимость в возможно кратчайший срок дать образование всем детям страны заставила организовать ускоренную школу-трехлетку. Правительство установило монопольные права турецк. яз., как языка преподавания в нач. школе. Школы инородцев и иностранцев подвергаются строгому контролю, при чем обращается особенное внимание на успехи преподавания турецкого языка: не должно быть в Т. ни одного человека, который бы не умел говорить и читать по-турецки. Чтобы устранить вопрос о нарушении лозаннского договора, правительство старается побудить инородцев добровольно отказаться от прав национальных меньшинств и объявить, что они хотят быть турками. («Нар. Просв.» 1926, № 8, «Научн. Раб.» 1926, № 11.)

ФРАНЦИЯ.

= *Новая школьная политика в Эльзас-Лотарингии*. В конце прошлого года Пуанкаре совершил поездку в Эльзас-Лотарингию. Здесь он посвятил довольно много времени посещению школ, принял деле-

гацию союза эльзасских учителей, просившую его о введении преподавания немецкого языка уже в первом школьном году, вообще уделил большое внимание вопросам нар. образ. Покидая страну, Пуанкаре опубликовал открытое письмо к ректору страсбургского ун-та Шарлети, который, согласно французской организации школьного управления, одновременно является руководителем всего школьного дела в Эльзас-Лотарингии. В этом письме в немногих словах намечен новый курс школьной политики. «Я, как и вы, пишет Пуанкаре, считаю необходимым, чтобы в общинах, где население говорит на диалекте, дети, кончая школу, могли бегло говорить и писать на литературном немецком языке. На ближайших педагогических совещаниях необходимо обсудить те методы, при помощи которых этого результата можно достичь.» — Если принять во внимание, что в свое время один из видных школьных администраторов в Эльзасе объявил главной задачей эльзасской народной школы, чтобы «дети ежедневно узнавали одно новое французское слово и забывали одно немецкое», то курс, намеченный в письме Пуанкаре, представляется решительным поворотом. Так как «существует опасность, что ученики по окончании школы до вступления на военную службу позабудут французский язык», то Пуанкаре предлагает расширить сеть вспомогательных школ и курсов для молодежи, закончившей школьное образование.

Почти одновременно с письмом Пуанкаре в «Gazette des Métiers» опубликованы данные об испытаниях подмастерьев в Эльзасе. Отчет отмечает упадок знаний из всех предметов и в частности недостаточное знание как французского, так и немецкого языка, а в связи с недостаточным общим развитием — недостаточное знание теоретической стороны ремесла. «Мы рекомендуем, заканчивает отчет, — эти данные вниманию школьного ведомства... Его задача сделать — на пользу французского Эльзаса — надлежащие практические выводы из этих результатов». (ч)

ЧЕХОСЛОВАКИЯ.

= *Русская школа.* В культурной комиссии парламента обсуждался вопрос о русской школе в Чехословакии. При этом депутат д-р Гайн выдвинул проект преобразования существующих эмигрантских русских гимназий в постоянные государственные русские гимназии. Преподавание в такой гимназии должно вестись с первого класса на русском языке, в числе же изучаемых языков на первом месте должен стоять чешский, на подобие того, как когда-то был латинский. В программах уделяется одинаковое внимание, как чешской, так и русской политической культурной истории и природоведению. Окончившие такую школу явятся, по мнению д-ра Гайна, одинаково полезными работниками, как в Праге, так и в Подкарпатской Руси, и будут, как нельзя более, на месте на дипломатических и консульских должностях на Востоке. Доктор Гайн предложил одну такую гимназию основать в Праге, а другую в Подкарпатской Руси.

= *Вопрос о языке в Подкарпатской Руси.* В культурной комиссии парламента доктор Гайн обратил внимание на неудовлетворительное положение вопроса о языке в Подкарп. Руси. Ни в одной школе П. Руси преподавание не ведется на настоящем русском языке, и русское население обращается к правительству с справедливыми нареканиями, что оно лишено того права, которым пользуются в той же П. Руси мадьяры, немцы и поляки. Таково же положение русского населения в Словакии, где, как известно, существует целый ряд русских общин. Здесь население лишено самых основных языковых прав. Доктор Гайн обратился к министру народного просвещения с прямой просьбой, чтобы он дал русскому населению П. Руси и Словакии его законные права.

= *Конференция «мир через школу».* Конференция, привлекшая до 500 участников, состоялась в Праге с 16 по 20 апр. под председательством директора ин-та Жан-Жак Руссо в Женеве проф. *Бовэ* (Pierre Bovet). Из докладов, прочитанных на конференции, необходимо отметить: доклад проф. *Бовэ* «О воспитании в целях мира»; доклад доктора гар-

вардского ун-та *Прескота* (D. A. Prescott) — «Изучение детских чувств и предрассудков» (основан на анкете среди маленьких детей, произведенной в 1918 г., и рисует отношение детей к войне и влияние на них окружающей среды); доклады *Прюдоммо* (Prudhommeaux), *Паскье*, *Каверау*, настаивавших на немедленном пересмотре учебников истории и на сообщении детям сведений о значении Лиги Наций в вопросах войны и мира; доклад *Т. Стронга* (Strong) о лагерях для мальчиков различных национальностей и о благотворном влиянии их на детей. Из русских педагогов в работах конференции принимали участие: А. В. Жекулина, А. Л. Бем, проф. С. И. Гессен и С. И. Карцевский.

ЭСТОНИЯ.

= *Военное обучение.* Военный министр выработал законопроект о военном обучении учащейся молодежи. Предполагается, начиная с будущего уч. года, ежегодно обучать военному строю по 10.000 учащихся. («Сег.», № 53.)

= *Приглашение русского ученого.* Бывший ректор петерб. ун-та проф. римского права Д. Д. Гримм избран профессором Юрьевского у-та; лекции он будет читать на русском и немецком языках. («Сег.», № 68.)

ЮГОСЛАВИЯ.

= *Бюджет м-ва нар. просв.* В заседании бюджетной комиссии народной скупштины обсуждался проект сметы мин. нар. просв. Итог его — 873.126.923 динара (100 динаров — около 9 зол. франков). Министр нар. просв. М. Трифунович сделал обстоятельный доклад по проекту сметы. Заявив, что на 1927—28 год на народное образование испрашивается на 80 милл. динар больше, чем в текущем бюдж. году, министр указал, что начальное народное образование развито в стране слабо: на 12 милл. населения имеется всего 8.000 школ, с 800.000 учащихся. «Имеются места, где неграмотные составляют 50, 60 и даже 70% населения; обучение девочек до сих пор еще не является обязательным. Недостатка в учащих нет: оканчивающие учительские семинарии, называемые в границах старой Сербии и Черногории «учительскими школами», а в остальных частях «препарандиями», далеко не все получают учительские места. Причину этих явлений министр видит в недостаточном школьном строительстве. — Средних школ, включая и высшие начальные училища, назыв. «гражданскими школами», насчитывается до 300; специальное образование развито слабо; зато в университетах, по словам министра, «слишком много профессоров». В прениях по докладу оппозиция весьма резко нападала на политику министерства нар. просвещ. В заключительной речи Трифунович заявил, что бесплатность высшего образования (обязательная по госуд. конституции) — нежелательна; число средних школ будет уменьшено еще финансовым законом этого года; закон о начальных школах внесен на рассмотрение парламента; разработка законов о средних и высших школах закончена (редакция надеется посвятить специальную статью всем этим законопроектам). Проект сметы был принят большинством голосов, при чем, кроме сокращения штатов центральн. управления министерства, приняты сокращения и по другим статьям; в частности упразднено 40 учительских («профессорских») мест в гимназиях.

= *«Контрактуальные» преподаватели.* Министерство просвещ. разослало директорам подведомственных ему средн. и спец. школ циркуляр, в котором запрашивает, не имеется ли среди «контрактуальных» преподавателей, вверенных им школ (громадное большинство этих преподавателей — русские) лиц, которых следовало-бы «освободить» от службы; о каждом преподавателе должно быть сообщено: а) достаточно ли он подготовлен, б) пользуется ли надлежащим авторитетом у учеников, в) хорошо ли владеет государств. языком? Мотивы циркуляра — обилие кончающих ун-ты кандидатов, недостаток мест, обеспеченных бюджетом и необходимость иметь преподавателей, вполне владеющих госуд. языком. Циркуляр, содержание которого было изложено в сербских газетах, вызвал понятное беспокойство среди русских педагогов, состоящих по договору на государств. службе в Югославии.

ЯПОНИЯ.

= *Народное образование в Японии.* В области нар. образ. Япония за последние 50 лет сделала громадные успехи. В настоящее время уже можно сказать, что в стране нет неграмотных — среди призывных менее 1% не умеющих читать и писать. Насколько велика школьная сеть, видно из того, что в 1923 г. 99,3% всех детей шк. возраста посещали школы (мальчиков 99,3%, девочек — 99,2%). Расходы на нар. просв. в 1924 г. выразились суммой в 486 милл. йен, из коих 130 милл. дано государством, а прочее местами. На душу населения страны это дает 8,4 йены. Расходы на просвещение растут чрезвычайно быстро: в 1916 г. расходовалось всего 99 милл. (из казны всего лишь 13,5 милл.). С 1880 г. в Я. введено обязательн. всеобщ. обуч.; родители и опекуны обязаны, под страхом ответственности, посылать детей в школы. В начальной школе обучение продолжается 6 лет; для окончивших ее есть еще начальн. школы повышенного типа, где преподавание длится 2 или 3 года. В обычных нач. школах преподают этику, родной язык, отечеств. историю, арифметику, географию, естествознание, рисование, гимнастику и для девочек шитье. В нач. школах повышенного типа к этому присоединяется еще обучение ремеслам, сельск. хозяйству, торговле, домашн. хозяйству (для девочек), затем местами языкам. Больше всего внимания в нач. школах обоего типа уделяется родному языку: от 9 до 12 час. в неделю в школах обычного типа и 8 часов — в школах повышенного типа. В 1923 г. было всего 25.582 элементарных школы с 9-ю миллионами учеников, из них 13.301 школа обычного типа, 209 повышенного и 12.072 элементарных школы с обоими типами, т. е. с 8- и 9-летним курсом. — В средних школах нет совместного обучения: существуют отдельные школы для мальчиков и отдельные для девочек. Принимаются дети не моложе 12 лет, прошедшие начальную школу или окончившие особые подготовительные двухлетние курсы. Курс средней школы — пятилетний; предметы преподавания: этика (1 час в неделю в течение всех пяти лет), японский язык и китайские классики (от 8 до 5 часов), иностр. язык (англ., нем. или француз. — 6—5 час.), история и география (3 часа), математика (4—5 час.), естествознание (2 часа в 1—4 классах), физика и химия (2—4 часа в 3—5 классах), законоведение (2 часа в 5 классе), затем «промышленность», рисование, пение и гимнастика (последняя 5 часов); учебный план расчитан на 32 недельных часа. С одобрения министра нар. просв. программа в 4 и 5 классах может быть изменена в отношении всех предметов, кроме этики и гимнастики. В 1925 г. средних школ для мальчиков было 500 с 306.000 учащихся (в 1916 году — 321, с 142.000). В средние школы для девочек учащиеся принимаются на тех же основаниях, что и в мужские средн. школы. Обучение продолжается 5 или 4 года, 3 или 2, в зависимости от типа школы, которых несколько. В школах всех типов преподается этика, родной язык, история и география, математика, естествознание, рисование, рукоделие, гимнастика, домашнее хозяйство. В общеобразовательных школах к этому присоединяется иностр. язык (англ. или франц.) и музыка; в школах хозяйственных — «промышленность». В 1925 г. было 802 средних школы для девочек с 305.000 учащихся (в 1916 г. — 366 с 96.000). — Среднее техническое образование в Я. получило значительное развитие; в 1925 г. средних технических школ было 812 с 269.000 учащихся. Существуют также технические школы промежуточного типа между средними и низшими; таких школ в 1925 г. было 15.448 с 1.050.000 учащихся. — Промежуточной ступенью между средними и высшими школами университетск. типа являются школы, которые японцы по-английски называют high schools. В эту школу можно поступить по окончании трех классов средней школы; обучение расчитано на 7 лет: четыре в низшей ступени и три в высшей. Высшая ступень делится на два отделения — литературы и естествознания. В программу отделения литературы входят: этика, родной язык и китайские классики, иностран. языки, история, география, философия, психология и логика, законоведение, ма-

тематика, естествознáние, гимнастика; на отделении естествознания преподаются: этика, родной язык и китайские классики, иностр. языки, математика, физика, химия, ботаника и зоология, минералогия, геология и психология, законоведение, рисование, гимнастика. Таких школ в 1925 г. было 54 с 36.760 «студентами». Кроме того, к этому типу школ можно отнести подготовительные курсы при университетах, до некоторой степени напоминающие совет. рабоч. факультеты, каковые слушало в 1925 г. 18.500 ч. Очень быстро растет университетское образование: в 1916 г. было 4 ун-та с 8.300 студ., в 1925 г. — 34 с 54.000 (из них 18.500 — на подготовит. курсах). Больше всего студентов (7.000) на юридических факультетах; затем идут медицинский, экономический, коммерческий, литературы, инженерный; последнее место занимает естественный (около 1.000). Старейшие правит. ун-ты: в Токио (основан в 1877 г.), в Саппоро (1907), в Киото и в Сендай. В Токио имеются два частных ун-та — один (Keio Gijuku University), основанный еще в 1856 г., другой (Waseda University) в 1882 г. В правит. токийском ун-те семь факультетов: юридический (в 1926 г. состояло 2.075 студентов); литературы (1.128 студентов), экономический (998, основан в 1919 г.), инженерный (974), медицинский (635), сел.-хоз. (893), физико-математический («science», 359). При ун-те, помимо клиник, лабораторий, ботан. сада, морской биолог. станции в Мисаки и проч. учреждений, состоит библиотека, астрон. обсерватория, сейсмологический ин-т, аэронавтич. ин-т и ин-т для изучения заразных болезней. Университетск. биб-ка в Токио до катастрофы 1923 г. состояла из 700.000 томов, из коих спасено было ничтожное количество. На восстановление биб-ки британск. правительство ассигновало 25.000 фн. ст.; в 1925 г. Рокфеллер пожертвовал 4 милл. йен на постройку здания б-ки и на приобрет. книг. Российск. Академия Наук пожертвовала все свои издания, касающиеся Тихого океана и его берегов. — С 1879 г. в Японии существует Акад. Наук, состоящая из двух отделений, с 50 членами в каждом. В 1920 г. организован Национ. Исследоват. Институт; этому учреждению отпущены большие суммы; ин-т состоит из 8-ми отделений: астрономии, геофизики, химии, физики, геологии и географии, биологии и сельск. хозяйства, медицины, инженерных наук и математики; каждое отделение печатает по специальному журналу. — Интересны данные о сред. и высш размере месячного жалованья, получ. преподавателями (в йенах):

начальн. школы (1923 г.)	66	180
средние ,, (1925 г.)	121	258
техничес. ,, (1925 г.)	116	258
профессора ун-в (1925 г.)	357	500

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА.

АМЕРИКА.

= *Отдел Педагогич. бюро.* В конце прошлого года в Нью-Йорке, по инициативе проф. В. В. Зеньковского, образован сев.-американский отдел русского зарубежного педагогич. бюро. В состав временного — до созыва всеамериканского русского педагогич. съезда — правления отдела вошли: проф. В. В. Зеньковский (председ.), А. Л. Фовицкий и Я. И. Лисицын (тов. председ.), Е. Г. Лыскина, Н. Н. Николаев, С. Е. Новиков и М. И. Демяшкевич (секретарь и казначей). Одной из очередных своих задач вновь образованный отдел поставил выработку примерных программ для русских школ в Штатах по русскому языку, истории и географии России; отделом уже разослана анкета, имеющая целью выяснить положение в стране русских образовательных учреждений (количество, организация и т. д.); избрана специальная комиссия, которая занята устройством русского дет. сада в Нью-Йорке; идет подготовка созыва съезда русских культурных работников в Америке; устраиваются «педагогические беседы», которые внесли заметное оживление в просветит. работу; образован и работает специальный к-т по организации «дня русской культуры» в Нью-Йорке и других местах Штатов. Сношения с отделом можно вести по адресу: Michael J. Demiashkevitch, Box 333 Teachers College, Columbia University, New York City.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1927
Číslo výtisku: 24
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 767 - [772]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

БОЛГАРИЯ.

= *Русский народн. ун-т в Софии* организован представительством всероссийск. союза городов и земско-городск. к-та. Ун-т ставит своей задачей: расширение общего образования русской молодежи в области знакомства с культурой России, с ее историческими путями, бытом, духовными и материальными богатствами, с развитием русской общественной мысли и т. д.; ознакомление с современным состоянием России во всех проявлениях ее жизни; ознакомление с новейшими достижениями в области естественных наук; освещение вопросов, связанных с изучением славянства, его задач и отношения к нему России. Руководит ун-ом ученый к-т, с учрежденной при нем лекторской коллегией; в состав комитета входят: проф. П. М. Бицилли (председ.), профессора: И. А. Базанов, П. М. Богаевский, С. С. Демосфенов и К. И. Иванов. Имеющаяся уже в Софии русская театральная студия входит в состав нар. ун-та.

ЛАТВИЯ.

= *Русские университетские курсы.* В бюджетной комиссии сейма депутатом Каллистратовым был поднят вопрос об укреплении положения русских университетских курсов, для чего он внес предложение о перенесении ассигновки на эти курсы из бюджета чрезвычайного в бюджет обыкновенный. К сожалению, предложение это встретило возражения со стороны членов бюджетной комиссии.

= *Двинский учит. союз.* Состоялось годовое общее собрание двинского учительского союза, объединяющего свыше 100 чел. Союзом была проведена организация детского праздника, устроенного совместно с латышским учит. союзом. Урегулирован вопрос о выплате городом причитающихся учителям квартирных денег за целый ряд лет. Докладывалось также об успешной деятельности б-ки и ссудной кассы союза, выдавшей своим членам ссуд на сумму около 12.000 лат. Смета на текущий год утверждена в сумме 22.410 лат.

= *Русская школа в Латгалии.* На съезде русских волостных деятелей докладчик по школьному вопросу А. С. Купалов сообщил, что при 28% русского населения в Режицком уезде нет ни одной русской шестиклассной основной школы, в то время как у латгальцев их 15 в том же уезде. Лучше для русских обстоит дело в Яунлатгальском уезде, где при 46% русского населения имеется 6 основных 6-тиклассных школ, тогда как у латгальцев там же таковых школ 11. При двух—трех годичном обучении детей уровень грамотности становится ниже уровня довоенных годов, т. к. постановка дела и степень посещаемости русских школ детьми значительно упали. В резолюциях по докладу указывается на необходимость понуждения нерадивых зажиточных родителей посылать детей в школы под угрозой штрафа. Несостоятельной части кр-н должны притти на помощь в деле обучения детей государство и самоуправления. В обмене мнений указывалось на необходимость открытия в Пыталове гимназии. Выдвинуто мнение о необходимости открытия в Яунлатгальском у. для русских особой уездной основной школы, которая бы имела благоустроенное общежитие и целиком содержалась на средства казны. Таковые школы во всех уездах Латвии открыты, по одной в уезде, для латышей. («Сег.», № 78).

= *Выработка программ.* Русский отдел министерства образования организовал комиссии по выработке программ для основных и средних школ, к работе которых отдел стремится привлечь всех преподавателей; привлечены и учащие в провинциальных школах.

= *Общество имени Ф. А. Эрна.* На общем собрании членов общества вспомоществования недостаточным учащимся при русской гор. средней школе принято постановление о присвоении обществу имени покойного Ф. А. Эрна. Соответствующее ходатайство об изменении устава подано в окружной суд. Общество развивает широкую деятельность; приход за прошлый год достиг 5.336 л., расходы составили 4.947 л.

ЛИТВА.

= *Объединение русских студентов.* В литовском ун-те образовалось объединение русских студентов. Ор-

ганизация обслуживает исключительно экономические и культурные нужды русского студенчества; насчитывает она около 30 действительных членов и кандидатов. Устав объединения утвержден сенатом ун-та. Организованы правление, ревизионная комиссия и суд чести. («Эхо», № 2107).

= *Художественный кружок.* При ковенской русской гимназии уже второй год существует художественный кружок, ведущий систематические занятия с учащимися гимназии. Старшая группа составляет драматическую секцию, руководимую преподавателем И. А. Прозоровым, младшая — класс художественного выразительного чтения; параллельно идут занятия секций — хоровой и великорусского оркестра из учащихся гимназии. Драматическая секция успела поставить «Недоросль», «Цыган» и сцены из «Бориса Годунова» Пушкина.

ПОЛЬША.

= *Новая русская гимназия.* «День Польский» сообщает, что группа преподавателей евреев в Вильне получила от польских властей разрешение на открытие еврейской гимназии с русским языком преподавания.

= *Русский язык на кресах.* Министерство вн. дел обратилось к подведомственным ему административным учреждениям на восточных окраинах с циркуляром, указывающим на недопустимость применения русского языка в разговорах между правительств. чиновниками и местным населением.

= *«Полонизация» Зап. Белоруссии.* Полицейские коменданты собирают сходы крестьян и, угрожая наказаниями, требуют сдачи членских билетов, не только выданных Громадой, но и товариществом белорусской школы. В группах товарищества производятся обыски. Польские учителя приказывают детям приносить все имеющиеся у них белорусские книжки; православных школьников заставляют заучивать католич. молитвы. Почтовым отделениям польская полиция приказывает не выдавать поступающие из Вильны белорусские газеты. На виленской почте скопилась громадная корреспонденция и крупные суммы денег, адресованные центр. секретариату Громады. В Вильне конфискована «Селянск. Нива». («Наш Голос».)

= *Закрытие белорусской гимназии.* В Радошковичах на Полесье в местной белорусск. гимназии была устроена забастовка. В виду этого учебный округ уведомил директора, что существование гимназии не может быть продлено далее, чем до конца тек. уч. года, а бессрочная концессия на ведение гимназии отбирается от директора ее навсегда.

ЧЕХОСЛОВАКИЯ.

= *Съезд по дошкольному воспитанию.* В первой половине июля Педагогич. Бюро устраивает в Праге съезд руководительниц русских зарубежных детских садов, цель которого — подвести итоги уже проделанной работы по развертыванию сети дошкольных учреждений, наметить задачи и цели дошкольного воспитания, выяснить основные моменты дошкольной практики и указать пути дальнейшего развития дела домашнего воспитания русских детей на чужбине. Программа съезда: Положение дошкольного воспитания за рубежом. — Задачи и цели дошкольного воспитания. — Методы изучения ребенка. — Практика работы в детских садах. Игра. Труд. Материал для занятий в детских садах. — Религиозное и моральное воспитание. — Художественное воспитание. — Вопросы физического воспитания и охрана здоровья дошкольника. — Учет педагогической работы. — Вопросы борьбы с денационализацией детей. Намечаются сл. доклады: проф. *С. И. Гессен* — «Новое о методе Монтессори»; кн. *П. Д. Долгоруков* — «Денационализация в детском возрасте и борьба с нею»; *А. В. Жекулина*—«Американские дет. сады»; проф. *В. В. Зеньковский* — «О религиозном воспитании ребенка в раннем детстве»; *Н. Ф. Новожилов* — «Дошкольная детская книга»; *С. А. Острогорский* —«Физич воспит. в дошк возрасте»; *О. А. Хирнова* — «Природа в дет. саду»; профес. Масарикова ун-та *О. Хлюп* — «Новейшие взгляды на психическое развитие ребенка»; *М. В. Черносвитова* — «Музыка в детском саду». — На съезде будет

устроена выставка по след. плану: организация дет. учреждений; педагогич. работа в дошкольн. учрежд.; виды детской активности; наблюдение и изучение ребенка. При выставке предполагается организовать отделы: а) книг для детей-дошкольников и руководительниц; б) пособий; в) игрушек и игр-занятий. Союз чешских учительниц «материнских» школ согласился демонстрировать на выставке работы чешских детей-дошкольников и организовать для членов съезда осмотр чешских дошкольных учреждений. В план съезда включены также экскурсии для членов по Праге.

= *Выставка русских дет. садов в Праге.* Во время съезда деятельниц чешских «материнских» школ (10—20 апр.) была открыта выставка русских детских садов, находящихся в Праге и ее окрестностях. Организованная умело и с полным знанием дела, выставка имела заслуженный успех. Были выставлены работы детей с $2^1/_2$ до $7^1/_2$ лет, распределенные сообразно возрастным группам. Самый младший возраст, до 4 лет, показал работы по вырезыванию по готовым контурам, аппликации, работы с пластелином, работы, связанные с изучением цвета, формы, величины, элементарные приемы по рисованию, тканью, раскрашиванию. Группа от 4 до 6 лет выделилась иллюстрационными работами — изображения животных, знакомых детям по родным сказкам, иллюстрации сезонных явлений в природе; много работ из так наз. «бросового материала», часто исполненных коллективно. Старшая группа от 6 до $7^1/_2$ лет дала образцы интересных композиций на заданную тему, подчас исполненных весьма изящно; здесь заслуживает внимания коллекция книжечек, написанных, иллюстрированных и переплетенных каждым ребенком самостоятельно. Самое интересное на выставке — это экспонаты, в изготовлении которых умело использованы живые объекты природы. Они показали, что ряду руководительниц детских садов удалось в стены детского дома ввести живую природу — союзник чистой радости и лучшей учительницы человека.

= *К юбилею Песталоцци.* Столетие со дня кончины Иоганна Генриха Песталоцци было отмечено в Праге особым заседанием, организованным Педагогическим Бюро совместно с Русским Народным Университетом. Проф. *С. И. Гессен* прочел доклад «О педагогических идеях Песталоцци», *А. Т. Павлов* сделал сообщение «О влиянии Песталоцци на русскую педагогическую мысль».

ЭСТОНИЯ.

= *Русская беженская школа.* Комитет русских беженцев в тек. уч. году поддерживает одну гимназию, с 302 учащимися, три высших начальных училища (166 учащихся), четыре начальных школы (128 учащихся), а всего 8 школ, с 596 учащимися. Из этого числа 265 чел. живут в общежитиях. Медицинское обследование показало, что 75% детей неудовлетворительно питаются. Школы испытывают недостаток в учебных пособиях и учебниках. Обучение — платное (1.400 эстонских марок в год в старших классах гимназии и 350 марок — в младших классах, начиная со 2-го, и в начальных школах); до 60% детей от платы освобождены (сироты, полусироты, недостаточные). Число учащих достигает 50 чел., считая законоучителей и преподавателей эстонского языка; материальное положение учащих — тяжелое: оклад их в среднем не превышает 40% оклада туземных учителей. Касса взаимопомощи в течение семи месяцев тек. уч. года выдала учащим ссуд на сумму 350.000 эст. марок.

КНИГИ, ПРИСЛАННЫЕ В РЕДАКЦИЮ:

а) для отзыва:

Я. Якубец — А. Новак. История чешской литературы. Пер. Ек. Н. Матвеевой и д-ра Вячеслава Куста. Ч. I, 307 + VII стр. Ч. II, 222 + VI стр. Прага. «Пламя». 1926.

Проф. *Д. Н. Ушаков.* Русский язык. Краткое систематическое школьное руководство по грамматике, правописанию и произношению. Изд. 2-ое. Гос. Изд-во. 1927. Стр. 138. Цена 80 к.

Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы заграницей. № 11 (янв. 1927). Прага. 1927. Стр. 54.

Вестник Педагогического Бюро. №№ 1—6. Прага. 1927

Обзор деятельности временного главного комитета Всероссийского Союза Городов заграницей за 1920—1926 гг. Стр. 35.

ХСМЛ (YMCA) Журнал, вып. 1—12 (1926—1927). Харбин. Цена вып. (в 40 стр.) 30 центов.

Проф. *Н. Никифоров.* Очерк истории возникновения ХСМЛ. Харбин. 1926. Стр. 15.

V. Rudnev. The educational work of the Russian Zewstvos and Towns Relief Committee abroad. Paris. 1927. Стр. 30.

Masarykův lidovýchovný ústav (Svaz osvětový). Jeho vznik a vývoj (1906—1926). Praha. 1926. Стр. 46.

Bibliofil. Časopis věnovaný krásným knihám a jiným zajímavostem. №№ 1—5. 1927. Brno.

Grafický obzor. №№ 1—4, ročník VII. Brno.

Dr. *Josef Hendrich.* Filosofické proudy v současné pedagogice. Praha. 1926. Стр. 100. Цена 12 Kč.

Dr. W. *Dittrich.* Русские поэты в выборе (Russische Dichter in Auswahl). I Th. 1927. «Gloeckner». Стр. 46.

Bulletin XXXII of the World Association for Adult Education. May 1927.

Д-ръ *Мих. Герасковъ.* Ученишката самодейность катодидактически принципъ. София. 1926. Стр. 118.

Quaderni Pestalozzioni a cura di G. Lombardo-Radice: I. Il nostro Pestalozzi. Стр. 120. Lire 8.— II—III. Pestalozzi e la cultura italiana, 170 p. L. 16. — V. La neglia di un solitario di G. Pestolozzi. pp. 64. L. 5.

б) в обмен:

Revue international de l'enfant. Génève. Vol. II, №№ 11, 12; vol. III, №№ 13—17 (nov. 1926 — mai 1927).

Русский Экономический Сборник. Прага. 1926, № 8; 1927, № 9.

Осъвета. Менск. 1927, № 1.

Учителска Мисъль. София. Година VIII, кн. 2—10 (окт. 1926 — юний 1927).

Училищенъ Прегледъ. София. Год. XXVI, кн. 1—4 (януарні — април 1927).

Учитель. Pedagoške časopis. Београд. God. VII, br. 3 и 5 (нов. 1926 и ян. 1927).

The Slavonic Review. London. Vol. V, №№ 13, 14, 15.

L'Éducateur. Lausanne. LXIII-me année, №№ 1—12 (janv.—juin. 1927).

L'Educazione-Nazionale. Anno IX (Geunaio — maggio 1927). Roma.

Muzeum. Czasopismo pcświęcone spravam wychowania i szkolnictwa. Rocznik XLII, Zeszyt 1—2 (1927). Lwów—Warszawa.

Slovanský přehled. Praha. Ročn. XVIII, č. 10; ročn. XIX, č. 1—6 (led.—červ. 1927).

Pedagogické rozhledy. Praha. Ročn. XXXVI, č. 10; ročn. XXXVII, č. 1—6 (led.—červ. 1927).

Věstník pedagogický. Praha. Ročn. V, č. 1—6 (led.—červ. 1927).

Nové Čechy, pokroková revue, Praha ročn. X, č. 1—9.

Сдано в печать 1 июня 1927 г. — Отв. ред. *К. И. Шульц.* — Изд. Объединения Российских Земских и Городских деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

14. VII. 1938

НОВАЯ КНИГА:

Système du verbe russe

SERGE KARCEVSKI

Essai de linguistique synchronique. Introduction. Classes verbales. Transitivité. Aspects. Agent. Personne. Modes. Temps. Verbe non personnel.

Стр. 167 большого формата. Цена 1 доллар.

Склад издания:

«Plamja», Ječná 32, Praha II, Tchécoslovaquie.

Вестник педагогического бюро

под редакцией А. Л. Бема.

Выходит два раза в месяц (исключая летн.) каждого 1-го и 15-го числа. Вышло до настоящего времени 8 №№. № 6 целиком посвящен «Дню Русской Культуры». № 9 будет посвящен «Съезду по дошкольному воспитанию».

Постоянные отделы: Русская школа заграницей и хроника культурной жизни; Народное просвещение в С. С. С. Р.; Из иностранной педагогической жизни.

Размер № — 12—16 стр. Цена № — 3 Кč.

Адрес редакции: Педагогическое Бюро: Praha I, ul. Karoliny Světlé, č. 21. Выписывать можно через маг. «Plamja», Praha II, Ječná 32.

Rp 1210/IV.
1926-1227/N

Открыта подписка на 1927—28 год

(5-ый год издания)

НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

выходящий в Праге под редакцией

проф. С. И. ГЕССЕНА, пр.-доц. С. И. КАРЦЕВСКОГО, Н. Ф. НОВОЖИЛОВА, проф. Д. М. СОКОЛЬЦОВА.

Журнал ставит своей целью — освещать жизнь русской школы в эмиграции, в России и в лимитрофных государствах, следить за новейшими течениями педагогики в Зап. Европе и Америке; особое внимание уделяется школе славянских народов.

В журнале следующие постоянные отделы: 1) общая педагогика, 2) народное просвещение в СССР, 3) русская зарубежная школа, 4) народное просвещение в Зап. Европе и Америке, 5) вопросы методики, 6) библиография (обзор педаг. журналов, русских и иностранных, книги для чтения детей и юношества, методики и учебники), 7) хроника (советская, зарубежная, иностранная).

В вышедших до сего времени 24-х книжках журнала, образующих четыре тома, свыше 700 страниц каждый, поместили статьи следующие авторы:

Русские: Айтис, проф. Евг. В. Аничков, пр.-доц. С. С. Безобразов, А. Л. Бем, П. Г. Богатырев, С. Булгаков, Бусанов, Е. Варшавер, Н. А. Ганц, И. Геллер, проф. А. М. Георгиевский, д-р В. В. Гомолицкий, В. Т. Гонтарь, проф. А. Д. Григорьев, А. Громбах, Г. Данилов, Наталия Деддингтон-Эртель, А. Дехтерев, проф. Э. Диль, кн. Петр. Д. Долгоруков, В. А. Евреинов, С. Егунова, Е. А. Елачич, А. В. Елчанинов, А. В. Жекулина, проф. В. В. Зеньковский, доц. К. И. Иванов, А. Камнев, д-р Е. Е. Карцевская, проф. А. А. Кизеветтер, Н. Н. Кнорринг, М. Кожина-Зборовская, П. В. Кротков, П. Крымский, акад. Н. П. Кондаков, проф. И. И. Лапшин, В. М. Левитский, В. С. Левицкий, М. Лопуховский, Г. Любинская, А. Ю. Макарова, проф. А. В. Маклецов, проф. П. Н. Милюков, П. Митропан, проф. Н. М. Могилянский, проф. В. А. Мякотин, проф. М. М. Новиков, Б. Никольский, Н. Ф. Новожилов, С. П. Орлов, проф. С. А. Острогорский, А. Т. Павлов, К. Памфилова, Н. А. Парманин, В. Перемиловский, Б. Плаксин, А. А. Поляков, А. Ф. Поляков, П. Прокофьев, Н. Раевская, Владимир Розенберг, В. В. Руднев, Ст. Серополко, проф. Д. М. Сокольцов, К. Солнцев, проф. В. В. Стратонов, В. Н. Тукалевский, бар. Н. Траубенберг, А. Тыминский, М. Хрисогонов, М. Черносвитова, доц. Д. И. Чижевский, В. Шапиловский и др.
Иностранные: Проф. Charles Bally (Женева), проф. P. Bovet (Женева), Jean Dupertuis (Швейцария), д-р W. Flitner (Киль), доц. д-р М. Герасков (София), д-р. I. Hostovský (Прага), prof. I. Hendrich (Прага), prof. O. Kádner), Ida Koritchoner (Лондон), Милан М. Майстрович (Сербия), Arture Manfre (Рим), д-р V. Melichar (Прага), д-р Maria Montessori (Рим), A. Očenášek (Прага), Helena Parkhurst (Нью-Йорк), D. Philip (Прага), д-р K. Šulz (Прага), д-р K. Veleminský (Прага) и др.

Журнал одобрен и рекомендован к выписке во все учебные заведения циркуляром Болгарского Мин. Нар. Просв. от 15 февр. 1927 г. за № 2938.

Журнал выходит 6 раз в год книжками от 7 до 8 листов каждая.

Подписная цена:

	на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.		на 1 г.	на ½ г.
в Чехосл.	80 kč.	45 kč.	в Греции	180 др.	100 др.	в Польше	22 зл.	12 зл.
,, Австр.	18 шл.	10 шил.	,, Дании	10 кр.	6 кр.	,, Сербии	150 дин.	80 дин.
,, Амер.	2,5 дол.	1,5 дол.	,, Италии	50 лир	30 лир	,, Финл.	90 мар.	50 мар.
,, Англии	0,5 фн.	0,3 фн.	,, Латв.	12,5 лат	7 лат	,, Франц.	60 фр.	35 фр.
,, Бельгии	75 фр.	40 фр.	,, Литве	25 лит	14 лит	,, Швеции	9 кр.	5 кр.
,, Болг.	330 лев.	175 лев.	,, Китае	2,5 а. д.	1,5 а. д.	,, Эстон.	800 мар.	450 мар.
,, Герман.	10 мар.	6 мар.	,, Норв.	10 кр.	6 кр.	,, Японии	5 йен	3 йен

Цена отдельного номера — 15 кр. чешских.

Правительственным, коммунальным и кооперативным учреждениям, просветительным и учительским профессиональным организациям при подписке не менее чем на пять экземпляров делается уступка в размере 15%, а при подписке более, чем на 10 экземпляров — в размере 25% (при непосредственном обращении в редакцию журнала).

Из редакции можно выписывать комплекты журнала за 1924, 1925 и 1926 годы по цене 70 к. ч. за комплект; комплект за 1923 г. разошелся, оставшиеся №№ 2 — 6 высылаются по цене 15 к. ч. за номер.

Адрес редакции и конторы журнала:

TCHECOSLOVAQUIE, PRAHA II, Panská ul., č. 16.